

Barreras y desafíos de la inclusión educativa en el nivel inicial en el altiplano puneño

Barriers and challenges of educational inclusion in early childhood education in the Puno highlands

Esther L. MORALES-LIPE¹

Edson V. BAUTISTA-APAZA²

Sheridan E. OBLITAS-BARDALES³

Julissa TORRES-ACURIO⁴

¹ Universidad Peruana Unión Filial Juliaca, Perú. <https://orcid.org/0009-0009-4718-4883>

² Universidad Peruana Unión Filial Juliaca, Perú. <https://orcid.org/0000-0002-3297-7364>

³ Universidad Peruana Unión Filial Juliaca, Perú. <https://orcid.org/0000-0001-5840-8533>

⁴ Universidad Peruana Unión Filial Juliaca, Perú. <https://orcid.org/0000-0002-1845-9034>

RESUMEN

El estudio tuvo como objetivo comprender las barreras y desafíos que enfrentan los docentes del nivel inicial en zonas rurales de Puno, Perú, en el proceso de inclusión educativa. Se aplicó un enfoque cualitativo fenomenológico mediante entrevistas semiestructuradas a docentes. Los resultados revelaron carencias en infraestructura e insuficiente formación en interculturalidad y diversidad. Se concluye que una educación inclusiva requiere compromiso institucional, especialización profesional en inclusión y colaboración comunitaria para garantizar la equidad y la diversidad como ejes del aprendizaje.

Palabras clave: inclusión, docencia, educación inicial, diversidad, equidad

ABSTRACT

The study aimed to understand the barriers and challenges faced by early childhood educators in rural areas of Puno, Perú, in the educational inclusion process. A qualitative phenomenological approach was applied through semi-structured interviews with teachers. The results revealed deficiencies in infrastructure and insufficient training in interculturality and diversity. It is concluded that inclusive education requires institutional commitment, professional specialization in inclusion, and community collaboration to ensure equity and diversity as core elements of learning.

Keywords: inclusion, teaching, early childhood education, diversity, equity

Recibido: 11/10/2025

Aprobado: 16/11/2025

Publicado: 30/11/2025

1. INTRODUCCIÓN

La inclusión educativa durante la primera infancia constituye no solo un derecho fundamental, sino también una base esencial para el desarrollo integral de cada niño y niña, especialmente de aquellos que viven en contextos de vulnerabilidad. Una educación inicial equitativa no debe limitarse a preparar para la escuela formal, sino que ha de nutrir el bienestar emocional, social y cognitivo, ofreciendo a cada pequeño la oportunidad de crecer, aprender y proyectar un futuro más justo y equitativo.

A nivel internacional, organismos como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2020) han instado a los gobiernos para garantizar que todos los niños y las niñas, sin distinción de su situación socioeconómica, discapacidad, lengua o lugar de residencia, tengan acceso a un desarrollo temprano de calidad, cuidado y educación preescolar.

El reporte "Right from the start: build inclusive societies through inclusive early childhood education" subraya que, aunque se han presentado progresos, muchos países aún no han garantizado el acceso universal a la educación preprimaria, y siguen existiendo barreras relacionadas con la pobreza, la discapacidad y la lejanía geográfica (UNESCO, 2021).

Así mismo el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2022) ha resaltado la importancia de una educación inicial equitativa, culturalmente pertinente y accesible, enfatizando que las niñas y niños en zonas rurales o con discapacidad enfrentan mayores niveles de exclusión educativa sistemática. A esto se agrega el informe "Access and Equity in Early Childhood Education", donde se evidencia que en América Latina los menores de zonas rurales, hablantes de lenguas indígenas o con discapacidad presentan mayor dificultad para acceder a servicios de educación inicial de calidad lo que amplía las brechas educativas (UNICEF, 2020).

Estudios recientes como los presentados por la Comisión Económica Para América Latina y el Caribe (CEPAL) evidencian que, aunque la cobertura de la educación inicial ha experimentado avances importantes en la región, las desigualdades aún persisten. Los retos no solo se relacionan con el acceso, sino también con la integridad del proceso educativo, la inclusión efectiva y el reconocimiento de la diversidad cultural, lingüística y funcional, especialmente en contextos rurales y comunidades indígenas (CEPAL, 2022). Estos hallazgos reflejan que, en América Latina, la inclusión educativa continúa enfrentando desafíos estructurales significativos que demandan políticas sostenibles y una mayor sensibilidad hacia las realidades locales.

En el contexto peruano y, más aún, en regiones altoandinas como Puno, estas brechas tienden a intensificarse por factores geográficos lingüísticos y de pobreza. El reto no es solo el acceso, sino la calidad y pertinencia de la educación inicial: que los niños y niñas no solo estén físicamente presentes en los espacios educativos, sino que sus diversas identidades, ritmos de aprendizaje y contextos culturales sean reconocidos y atendidos.

Investigaciones como la planteada por Echeita (2018) advierten que la inclusión requiere transformaciones estructurales en la formación docente, la provisión de recursos adaptados y el fortalecimiento de políticas públicas. Desde una mirada regional, Cueto et al., (2021) evidencian que, en el Perú, persisten brechas profundas entre zonas urbanas y rurales, siendo estas últimas las más afectadas por la escasez de personal capacitado, la limitada infraestructura y la falta de materiales adaptativos en el nivel inicial.

En el altiplano puneño, la inclusión educativa enfrenta una compleja trama de factores estructurales, culturales y económicos, a los que se suman los desafíos propios de la lengua y la geografía. La singular ruralidad de la zona, marcada por la dispersión territorial, la pobreza y las brechas tecnológicas comprometen los procesos de enseñanza-aprendizaje, y las condiciones de infraestructura, además de dificultar la formación continua y el acompañamiento pedagógico de las y los educadores.

Tal como sostiene Paca (2023), la ruralidad y la pobreza inciden directamente en los procesos de aprendizaje, generando una doble exclusión: la social y la educativa. En este escenario, las carencias materiales, como la falta de recursos, infraestructura y apoyo pedagógico se entrelazan con prácticas pedagógicas tradicionales que, al no responder a la diversidad cultural y lingüística de los estudiantes, limitan las oportunidades de inclusión y desarrollo integral.

En este marco, la investigación de Quispe (2018), sobre inclusión y exclusión educativa de niños y niñas con discapacidad en 36 instituciones del nivel inicial en la ciudad de Puno, evidencia la magnitud del problema estructural. Los resultados revelan que un 61.1% de las instituciones tienen espacios poco accesibles, 41.7% ambientes completamente inaccesibles, 72.2% carecen de material didáctico accesible y 69.4% de los directores señalan falta de docentes capacitados para la atención de la diversidad.

Aún más preocupante, el 75% de los encuestados considera que los niños con discapacidad deberían estar separados de sus pares, lo que refleja una exclusión sistemática pese a los avances normativos, en materia de equidad educativa.

Esta realidad pone en evidencia que las políticas inclusivas no siempre se traducen en transformaciones pedagógicas concretas, y que la inclusión en contextos rurales andinos continúa siendo más una aspiración discursiva que una práctica efectiva. Ello resalta la necesidad de fortalecer la formación docente intercultural e inclusiva, así como la provisión de recursos y acompañamiento técnico, para que la inclusión educativa en el nivel inicial no dependa únicamente de una buena voluntad del docente, sino de un sistema educativa sensible y preparado para atender la diversidad.

Enmarcados en esta realidad educativa, el presente estudio, de enfoque cualitativo busca comprender las barreras y desafíos que enfrentan los docentes del nivel inicial de zonas rurales del altiplano peruano, a fin de visibilizar prácticas, percepciones y estrategias que muchas veces quedan fuera de los diagnósticos tradicionales. De esta forma, la investigación busca evidencia empírica qué contribuye a fortalecer las políticas y prácticas de inclusión en la primera infancia desde un enfoque intercultural y territorialmente contextualizado.

1.1. Antecedentes del problema

Desde una mirada institucional, los informes más recientes del Ministerio de Educación del Perú (2018) y la Contraloría General de la República (2022) evidencian deficiencias graves en más del 70% de las instituciones de educación inicial ubicadas en zonas rurales de Puno. Entre las principales carencias se destacan la falta de accesibilidad, la ausencia de servicios básicos y la precariedad de la infraestructura educativa.

Estas limitaciones, más que simples deficiencias técnicas, representan barreras que vulneran el derecho a una educación digna, inclusiva y segura, especialmente para los niños y niñas que habitan en comunidades altoandinas. En estos contextos, las carencias estructurales y pedagógicas no solo dificultan el aprendizaje, sino que también perpetúan formas sutiles de exclusión educativa, donde la distancia geográfica y la desigualdad se traducen en oportunidades limitadas para desarrollarse plenamente (Defensoría del Pueblo, 2024).

De acuerdo con el Observatorio de la Educación Peruana [OBEPE (2024)], las desigualdades estructurales se profundizan por la situación socioeconómica de las familias rurales: el 41.6% de la población de Puno vive en condiciones de pobreza monetaria y solo el 16.5% tiene acceso a internet, lo que limita el uso de recursos digitales y tecnológicos en los procesos pedagógicos. En consecuencia, la brecha educativa se amplía, afectando de manera directa la implementación de estrategias inclusivas modernas que requieren conectividad, materiales adaptados y acompañamiento docente continuo (Banco Interamericano de Desarrollo [BID], 2020).

Este panorama se agrava por la falta de programas de formación docente que aborden la inclusión desde una perspectiva intercultural y contextualizada. Como sostiene UNESCO en el 2020 la inclusión educativa no puede reducirse a la presencia física del estudiante en el aula, sino que implica transformar las prácticas pedagógicas y los sistemas escolares para que respondan a la diversidad cultural, lingüística y social de los aprendices. En el caso de Puno, donde la lengua materna y la cosmovisión andina tienen un peso significativo en la identidad del estudiante, el reto es doble; enseñar desde la diversidad y para la diversidad (Quispe, 2018).

Aunque existen estudios previos sobre la inclusión educativa en contextos rurales, aún persiste un vacío significativo en la comprensión y valorización de las voces de los docentes de educación inicial que trabajan en las comunidades del altiplano puneño. Desde un enfoque integral, ellos son quienes, día a

día, enfrenta el desafío de enseñar con recursos limitados, adaptando sus planes de estudio a realidades marcadas por la pobreza, el bilingüismo y la desigualdad.

No reconocer sus experiencias equivale a invisibilizar el impacto positivo que la educación inicial puede tener en la construcción de sociedades más equitativas.

1.2. Objetivos de la investigación

La presente investigación busca comprender las barreras y desafíos que enfrentan los docentes del nivel inicial en zonas rurales de Puno en el proceso de inclusión educativa. A partir de este propósito, se formulan los siguientes objetivos: (1) identificar las percepciones docentes sobre la inclusión educativa (2) describir las barreras materiales, pedagógicas y sociales para la inclusión en contextos rurales y (3) analizar las estrategias utilizadas por los docentes para promover la inclusión en sus aulas.

2. METODOLOGÍA

2.1. Diseño de investigación problema

La investigación se aborda desde una perspectiva cualitativa de tipo fenomenológico, ya que busca comprender las experiencias vividas de los educadores en relación con la inclusión educativa. Según Hernández et al., (2014) este diseño es apropiado cuando se pretende captar significados desde la perspectiva de los actores sociales; en particular, el diseño fenomenológico permite explorar, describir y comprender las experiencias de las personas con respecto a un fenómeno y descubrir los elementos en común de tales vivencias.

El enfoque cualitativo, se fundamenta en la construcción social de la realidad, de modo que no se busca medir cuantitativamente sino interpretar el contexto y la experiencia humana vivida (Hernández et al., 2014). En este enfoque, la investigación fenomenológica adquiere un valor considerable, dado que se enfoca en estudiar cada experiencia vivida y la esencia que la rodea en su totalidad para lograr la comprensión del fenómeno y la construcción de los significados subjetivos, tal como lo ven los propios protagonistas (Ayala-Carabajo, 2016).

A través de la descripción profunda de las vivencias, el investigador procura descubrir las estructuras del significado que subyace a la experiencia humana. En este sentido, la fenomenología no busca resultados, si no interpretar la realidad tal como es experimentada por los sujetos, otorgando valor al contexto, la percepción y la conciencia individual (Jiménez & Valle, 2017). Es entonces que este enfoque resultó pertinente para comprender las experiencias de los docentes del nivel inicial en zonas rurales de Puno respecto a los desafíos de la inclusión educativa.

2.1.1. Diseño muestral

La población estuvo conformada por doce (12) docentes del nivel inicial que laboran en instituciones educativas rurales de la región de Puno, cada uno con una experiencia mínima de tres años en la enseñanza en contextos rurales, los criterios de inclusión establecidos fueron: ser docente en ejercicio del nivel inicial en una institución educativa ubicada en una zona rural del departamento de Puno y contar con experiencia en la atención a la diversidad o en procesos de inclusión educativa.

2.1.2. Aspectos éticos

El estudio se desarrolló con estricto cumplimiento de los principios éticos que rigen la investigación cualitativa. A todos los participantes se les aplicó un consentimiento informado, el cual explicó los objetivos del estudio, la naturaleza voluntaria de su participación y su derecho a retirarse en cualquier momento, sin consecuencias.

Se garantizó en todo momento la confidencialidad de la información y el anonimato de los docentes, evitando la identificación directa o indirecta de los participantes en los informes y publicaciones.

2.2. Procedimiento

El estudio se llevó a cabo utilizando un enfoque cualitativo, específicamente el enfoque fenomenológico, que se centró en el entendimiento de las experiencias y las construcciones sociales de los docentes de educación inicial en contextos rurales del departamento de Puno, en relación con la inclusión educativa.

Se utilizó la entrevista semiestructurada como el instrumento principal, el cual facilitó la recolección de los testimonios más elaborados y detallados respecto a las prácticas pedagógicas y las condiciones institucionales.

Para el análisis adecuado de la información, las entrevistas fueron grabadas, transcritas y posteriormente examinadas con base en el enfoque de análisis temático propuesto Braun y Clarke (2006). Esta metodología permite identificar patrones significativos y construir categorías de sentido que, en este estudio, se organizaron en torno a tres dimensiones principales: la percepción del docente, las barreras físicas, pedagógicas y actitudinales, y las estrategias inclusivas.

El proceso analítico se desarrolló mediante procedimientos de codificación abierta y axial, lo que permitió agrupar las narrativas en categorías emergentes que reflejan los relatos, experiencias y significados compartidos o divergentes entre los participantes. Este enfoque posibilitó una comprensión profunda de cómo los docentes viven, interpretan y enfrentan los desafíos de la inclusión educativa en contextos rurales del altiplano peruano.

3. RESULTADOS

3.1. Técnicas de recolección de datos

Para la recolección de datos, se aplicó una entrevista semi estructurada elaborada a partir de una revisión exhaustiva de la literatura sobre educación inclusiva, adecuándola al contexto rural andino. La guía de entrevista fue sometida a un proceso de validación por expertos con el fin de garantizar la relevancia, claridad y coherencia de sus respectivos ítems.

En este proceso participaron tres (3) especialistas en educación inclusiva, metodologías cualitativas y contextos rurales andinos, quién es evaluaron la matriz de operacionalización, la guía de preguntas y una hoja de validación con criterios previamente establecidos.

Para fortalecer la confiabilidad del instrumento, se verificó la comprensión y el flujo lógico de las preguntas mediante una aplicación piloto con diez (10) docentes rurales que no formaron parte de la muestra final.

La entrevista estuvo dirigida a docentes de instituciones educativas rurales del nivel inicial del altiplano puneño, y se estructuró en cinco bloques temáticos, cada uno orientado a recoger aspectos específicos del fenómeno estudiado.

Bloque 1: datos generales. Recoge información contextual sobre la trayectoria laboral del docente y las características del aula, considerando la diversidad del alumnado.

Bloque 2: percepciones sobre la inclusión educativa. Indaga en las concepciones y valoraciones que los docentes tienen acerca del significado, la importancia y la práctica de la inclusión en el nivel inicial.

Bloque 3: barreras identificadas. Explora las principales dificultades estructurales, formativas y pedagógicas qué obstaculizan la inclusión, incluyendo infraestructura, recursos materiales, conectividad y capacitación docente.

Bloque 4: estrategias y respuestas docentes. Examina las prácticas pedagógicas, el vínculo con las familias y la comunidad, así como el apoyo institucional recibido o esperado para fortalecer el trabajo inclusivo.

Bloque 5: reflexión final. Invita a los participantes a compartir propuestas y reflexiones sobre los cambios necesarios para lograr una educación rural más inclusiva, además de experiencias personales que aporten la comprensión del fenómeno estudiado.

Esta estructura permitió mantener un equilibrio entre la flexibilidad y la profundidad del diálogo, garantizando que los participantes pudieran expresar libremente sus vivencias, opiniones y sentimientos. De este modo, la entrevista semi estructurada se consolidó como una herramienta clave para comprender la inclusión educativa desde la voz y la experiencia de los docentes rurales.

3.2. Análisis de la información

Se realizó un análisis de enfoque fenomenológico centrado en las experiencias y percepciones de los maestros sobre la inclusión educativa en los contextos rurales. Este enfoque fenomenológico descompone el enfoque de la investigación reconociendo y dando protagonismo a la descripción de las vivencias de los participantes (Dukes, 1984).

Además, las entrevistas fueron objeto de un análisis temático de contenido, siguiendo el procedimiento de Braun y Clarke (2006) de seis fases en que el/la investigadora: se familiariza con el conjunto de datos, elabora los primeros códigos, busca y revisa temas, define y nombra los temas, y elabora el informe. Este procedimiento permite identificar, organizar y clasificar un conjunto de datos en función de patrones que están en los discursos.

Estos procedimientos de investigación fueron la base para identificar no solo las categorías temáticas, por lo que se logró comprender el significado de las experiencias de los docentes en un contexto rural andino, en toda su riqueza y complejidad.

Dimensión 1: Percepción docente sobre la inclusión educativa

Los docentes entrevistados conciben la educación inclusiva como una necesidad urgente en el contexto rural, aunque reconocen que su aplicación sigue siendo parcial e incompleta. La mayoría asocia la inclusión con "aceptar a todos los niños sin distinción", pero son pocos quienes logran vincularla con estrategias o prácticas pedagógicas concretas que respondan a la diversidad en el aula.

Este hallazgo coincide con lo señalado por Calvo (2013), quién sostiene que la formación inicial docente en Latinoamérica continúa anclada en modelos tradicionales, carentes de una preparación sólida para atender la diversidad y promover la equidad educativa. De manera similar Cueto (2018) advierte que, en el Perú, persiste una brecha significativa entre el discurso inclusivo y las condiciones reales de las escuelas rurales, donde la falta de recursos, acompañamiento pedagógico y capacitación docente limita significativamente la implementación de enfoques diferenciados.

En el contexto puneño, varios docentes manifestaron que la inclusión "se hace con lo que hay", una frase que refleja la precariedad estructural y la ausencia de apoyo institucional sostenido.

Así mismo las voces de los docentes rurales revelan una mirada profundamente humana sobre la inclusión educativa. Para muchos, hablar de inclusión no es una teoría ni una política, es la vivencia cotidiana marcada por el esfuerzo y la carencia. En medio de contextos con recursos limitados, los maestros buscan acoger a todos sus estudiantes, aunque reconocen que hacerlo plenamente requiere más que buena voluntad: implica comprensión, apoyo y formación constante.

"...nosotros queremos incluir, pero no tenemos especialistas, ni materiales y los padres tampoco comprenden qué significa a plenitud eso de inclusión" (Docente 04, entrevista personal, 2025).

En síntesis, se evidencia la carente comprensión pedagógica y técnica de la inclusión, lo que reproduce prácticas excluyentes, aunque de manera no intencional, restringiendo las oportunidades de aprendizaje de los niños y niñas con mayores necesidades de apoyo.

Dimensión 2: barreras físicas pedagógicas y actitudinales

Las barreras físicas comprenden la carencia de infraestructura accesible, servicios básicos adecuados y materiales adaptados. Esto se evidencia en el contexto local: un informe con visita de control de la Contraloría General de la República (2024) señaló deficiencias importantes en más del 70% de instituciones rurales de nivel inicial en Puno.

En ese sentido, muchos centros no cuentan con espacios ni mobiliario diseñados para estudiantes con discapacidad o con habilidades diferentes, y en algunos casos tampoco existen adaptaciones mínimas para alumnos con necesidades sensoriales (por ejemplo, sordos o con baja visión).

Estas deficiencias no son aisladas: el documento “acceso y permanencia de estudiantes con discapacidad instituciones educativas” (Defensoría del Pueblo, 2023), destaca que las barreras de accesibilidad como aulas no accesibles, falta de rampas, ausencia de baños adaptados, obstaculizan la igualdad educativa en muchas instituciones públicas y privadas.

En las entrevistas realizadas a los docentes del nivel inicial, esta problemática se evidencia de manera clara y sentida. Uno de los maestros manifestó “los docentes no tenemos espacios ni mobiliario específico para estudiantes con discapacidad o habilidades diferentes, ni siquiera para niños zurdos; esto hace que sea complicado el trabajo inclusivo” (Docente 02, entrevista personal, 2025). Otro docente añadió “también hay mucho mobiliario en desuso, deteriorado o mal ubicado lo que dificulta aún más la movilidad, el proceso de poder incluir a los niños y la participación de los niños (Docente 03, entrevista personal, 2025).

Estos testimonios revelan cómo las condiciones materiales inciden directamente en la inclusión educativa tal como señala la Defensoría del Pueblo (2023), en su informe acceso y permanencia de estudiantes con discapacidad en instituciones educativas, las barreras físicas y la falta de equipamiento adaptado limitan la participación plena del estudiantado con discapacidad en el proceso de aprendizaje.

Asimismo, estudios recientes evidencian que en muchas escuelas rurales del país la ausencia de entornos accesibles perpetúa la exclusión educativa, pues no existen recursos suficientes para adaptar los espacios ni para adquirir mobiliario especializado (Osorio, 2022).

En cuanto a las barreras pedagógicas, se evidencia una práctica docente predominante homogénea y con escasa adaptación curricular para atender a estudiantes con discapacidad o hablantes de lenguas originarias.

Este enfoque uniforme limita la participación y el aprendizaje significativo de los niños que presentan necesidades diversas. Arnaiz y Echeita (2018), sostienen que la verdadera inclusión exige transformaciones estructurales en la formación inicial y continua del profesorado, así como en la provisión de recursos pedagógicos adaptados, aspectos que aún representan un desafío en el contexto rural peruano.

Las entrevistas realizadas reflejan de manera nítida esta situación. Un docente señaló: “a veces los padres piensan que sus hijos no pueden aprender igual, y los docentes tampoco sabemos cómo trabajar con ellos” (Docente 7, entrevista personal, 2025). Otro agregó: “Es complicado desarrollar y aplicar estrategias pedagógicas por varias razones; primero, no estamos suficientemente preparados; segundo, no tenemos materiales adaptados; y tercero, atender a unos pocos estudiantes con discapacidad demanda tiempo y dedicación especial. Sin un docente de apoyo o materiales específicos, en el nivel inicial es muy difícil lograrlo” (Docente 1, entrevista personal, 2025).

Estos testimonios se alinean con lo expuesto por el Ministerio de Educación del Perú (2022), que identificó brechas en la formación docente en atención a la diversidad, especialmente en zonas rurales donde menos del 30% de maestros ha recibido capacitación formal en estrategias inclusivas. Del mismo modo, Chamba & Monge (2025) advierten que la falta de capacitación especializada limita la capacidad del profesorado para implementar estrategias inclusivas efectivas, especialmente en escuelas con alta diversidad cultural y lingüística.

En el ámbito internacional, UNESCO (2020) subraya que la inclusión efectiva no depende únicamente de recursos materiales, sino de una pedagogía flexible y sensible a la diversidad cultural y lingüística, lo cual resulta particularmente relevante en regiones como Puno, dónde coexisten múltiples lenguas y cosmovisiones.

En conjunto, las evidencias empíricas y las voces docentes coinciden en que la inclusión educativa no puede consolidarse sin fortalecer la formación docente especializada, garantizar materiales

contextualizados y accesibles, y promover una reflexión pedagógica intercultural que reconozca la riqueza de la diversidad como un recurso, no como una dificultad.

Las barreras actitudinales están estrechamente ligadas a creencias limitantes acerca de las capacidades de estudiantes con discapacidad o hablantes de lenguas originarias, así como a una participación familiar reducida. Estudios recientes confirman que muchos docentes en zonas alto andinas carecen de capacitación continua en educación inclusiva, situación que favorece visiones asistencialistas en lugar de visiones transformadora.

Un claro ejemplo, es el estudio sobre actitud docente universitaria llevado a cabo por Chambilla (2022) quién encontró que, aunque la mayoría de los profesores universitarios muestran actitudes favorables hacia la inclusión, perciben bajos niveles de aplicabilidad práctica de sus conocimientos y sienten que no cuentan con los recursos necesarios para implementarla efectivamente.

En las entrevistas con docentes del nivel inicial se recogen testimonios que reflejan estas barreras actitudinales de manera directa: "los padres de familia de niños con discapacidades y habilidades diferentes creen que sus hijos están limitados y no podrán desarrollarse; aunque esté en instituciones de educación básica regular" (Docente 6, entrevista personal, 2025), otro docente señaló: "no podemos integrarlos mucho a nuestros niños con habilidades diferentes o discapacidad con los otros niños, porque los padres no conocen por completo lo que es inclusión y algunos padres consideran que estos niños deberían estar en otras instituciones especiales para que aprendan mejor; a veces los hijos se asustan cuando ven a niños diferentes a ellos no es porque sean malos sino porque no están acostumbrados" (Docente 5, entrevista personal, 2025).

Estos relatos ilustran cómo la falta de conocimiento y comprensión de la inclusión por parte de las familias se traduce en expectativas bajas, estigmas y ausencia de colaboración educativa. Además, la evidencia empírica sugiere que cuando las familias no participan activamente, se refuerzan los prejuicios y se limita el apoyo que los estudiantes pueden recibir en casa y en la escuela.

Por ejemplo, investigaciones como "realidad de la educación inclusiva en el Perú" llevada a cabo en el 2023 muestra que, pese a las políticas existentes, persisten retos de actitud entre docentes, directivos y familias, especialmente en zonas rurales, dónde la inclusión se entiende aún como integración mínima y no como un pleno derecho. También, estudios sobre la participación de familias en educación infantil en Perú revelan que muchos padres y muchas madres no han sido informados adecuadamente sobre qué implica la inclusión y sienten que su rol es marginal más que colaborativo (Chupa-Cutipa et al., 2023).

Estas barreras, en su conjunto, refleja un sistema que aún excluye desde su estructura, más allá de la buena voluntad de los docentes.

Dimensión 3: Estrategias inclusivas empleadas por los docentes

A pesar de las múltiples limitaciones, en contextos rurales se observan esfuerzos pedagógicos creativos orientados a promover la inclusión. Entre las estrategias más frecuentes destacan el uso de recursos del entorno y material reciclado o natural, así como el trabajo en pequeños grupos y la adaptación empírica de las actividades según las capacidades de cada niño.

Sin embargo, muchas de estas prácticas adolecen de respaldo técnico, sistematización o seguimiento metodológico. Un ejemplo reciente es la iniciativa del Ministerio de Educación del Perú (MINEDU, 2025), que implementó programas de formación para docentes en Educación Intercultural y Bilingüe, estrategias multigrado y atención multinivel, reconociendo que estas áreas requieren apoyo técnico y capacitación continua para consolidar buenas prácticas.

Los entrevistados también relatan experiencias que resuenan con los hallazgos de estudios previos sobre pedagogía contextualizada: "...usamos canciones y juegos tradicionales, así los niños se sienten parte del grupo" (Docente 10, entrevista personal, 2025).

"...también usamos actividades que integren al niño en las sesiones de aprendizaje, para que se sientan parte del aprendizaje y de la integración" (Docente 8, entrevista personal, 2025). "Hacemos todo lo que

está a nuestro alcance, ya sea con herramientas del entorno o adaptando los materiales que podemos, lo que permite avanzar, aunque con dificultades." (Docente 9, entrevista personal, 2025)

Estas prácticas de adaptación local, aunque parciales son significativas, no obstante, para qué estas estrategias de inclusión realmente trasciendan es necesario fortalecer la formación docente especializada con seguimiento técnico para sistematizar estas buenas prácticas. OBEPE (2024) destaca que la falta de conectividad y apoyo pedagógico en las zonas rurales de Puno agudiza las brechas educativas, restringiendo la aplicación de estrategias modernas de inclusión.

Varios docentes relataron exitosas experiencias, basadas en la colaboración entre pares y la integración de saberes locales, uno de ellos señaló: "utilizo cuentos propios de la zona relatados por los ancianos, porque los niños se sienten identificados y participan con entusiasmo" (Docente 11, entrevista personal, 2025). De igual modo, otro maestro señaló: "empleo diversos materiales del entorno para que los niños se sientan familiarizados; a los estudiantes con habilidades diferentes les gusta tocar, interactuar y relacionarse con elementos como hojas o piedras" (Docente 12, entrevista personal, 2025).

Estos testimonios reflejan prácticas pedagógicas profundamente sensibles al contexto cultural, donde la enseñanza se teje desde la identidad local y se orienta hacia un aprendizaje verdaderamente significativo. Esta perspectiva concuerda con lo señalado por Calvo (2013), quien enfatiza la importancia de una educación inclusiva contextualizada culturalmente, en la que la diversidad sea reconocida y valorada como un recurso enriquecedor, más que como una dificultad a superar.

En la misma línea, Arnaiz y Echeita (2018) argumentan que la auténtica educación inclusiva se construye sobre prácticas colaborativas, reflexión y un compromiso ético con la diversidad.

Las iniciativas descritas que emplean el entorno, la colaboración entre pares y la incorporación del conocimiento local demuestran que la inclusión se fortalece cuando se entrelaza con la identidad cultural y se sostiene con apoyo pedagógico.

4. DISCUSIÓN

La formación docente para la inclusión educativa constituye uno de los pilares más importantes para comprender tanto los desafíos estructurales como las dificultades pedagógicas que enfrentan las escuelas rurales en América Latina. Calvo (2013) sostiene que la inclusión no debe quedar dentro de un marco normativo o dentro de un marco discursivo, se debe traducir en una práctica pedagógica que se encuentre sosteniendo una formación docente que sea contextualizada, reflexiva y comprometida con la diversidad. En este sentido, la resistencia del profesorado frente a la preparación, en especial, en las diferencias culturales, las diferencias lingüísticas y las diferencias cognitivas, siguen siendo uno de los principales obstáculos en la formalización de una educación que en todos sus aspectos se presenta como inclusiva.

Dentro de las tres dimensiones analizadas, los datos obtenidos respaldan este hallazgo.

De los primeros puntos, las barreras de tipo físico demuestran la precariedad en la infraestructura, mobiliario y falta de materiales adaptados. Esto coincide con el informe de la Contraloría General de la República (2024), donde se identifican varias deficiencias en más del 70 % de las instituciones rurales del nivel inicial en Puno. Dichas carencias como la falta de materiales adaptados, infraestructura adecuada y personal especializado, dificulta la atención a estudiantes con discapacidad o habilidades diferentes, afectando su autonomía y permanencia escolar.

En segundo lugar, las barreras pedagógicas revelan una enseñanza homogénea y poco diferenciada, sin una adaptación sistemática del currículo. La evidencia recogida en las entrevistas confirma que los docentes enfrentan tres grandes limitaciones: la falta de especialización, la ausencia de materiales inclusivos y la sobrecarga laboral en aulas multigrado. Estas observaciones coinciden con Chamba & Monje (2025), quienes señalan que los docentes en zonas rurales tienden a reproducir estrategias tradicionales por falta de acompañamiento técnico y recursos pedagógicos especializados.

Por su parte, las barreras actitudinales reflejan creencias limitantes tanto en docentes como en familias respecto a las capacidades de los niños con discapacidad o hablantes de lenguas originarias.

Chambilla (2023), advierte que esta situación se asocia a una escasa formación continua en educación inclusiva, lo cual perpetúa visiones asistencialistas y reproduce prácticas excluyentes. A ello se suma el bajo nivel de participación familiar, cómo expresaron los docentes entrevistados, quienes señalaron que algunos padres consideran que sus hijos deben asistir a “escuelas especiales” lo que refuerza la segregación.

Finalmente, la dimensión de estrategias inclusivas muestra que, a pesar de las carencias estructurales, muchos docentes rurales despliegan prácticas pedagógicas creativas y culturalmente pertinentes, tales como el uso de materiales del entorno, juegos tradicionales, canciones en quechua y trabajo cooperativo. Estas estrategias, aunque empíricas, revelan un compromiso genuino con la inclusión y la equidad educativa, al promover la participación activa de todos los estudiantes en su propio aprendizaje. En este sentido, Bórquez-Castro et al., (2025) señalan que las prácticas inclusivas dentro de contextos rurales, en conexión con la identidad local y la educación ambiental, ayudan al fortalecimiento del sentido de pertenencia cultural que, a su vez, bajo una pedagogía situada y humana, contribuyen a la superación de las desigualdades educativas en una pedagogía situada y humana.

En general, los resultados confirman que la inclusión educativa en contextos rurales requiere un enfoque integral que integre infraestructura adecuada, capacitación continua de los docentes, apoyo técnico, participación familiar y relevancia cultural. Las líneas de investigación futuras incluyen la necesidad de desarrollar estudios longitudinales que se centren en el impacto de estrategias inclusivas contextualizadas en el logro y el bienestar socioemocional de los niños, así como evaluar los programas de formación docente con un enfoque intercultural e inclusivo que el Ministerio de Educación del Perú ha implementado.

5. CONCLUSIÓN

El estudio integral permite el entendimiento de las barreras y desafíos que los docentes del nivel inicial en las zonas rurales de Puno enfrentan a la hora de construir espacios realmente inclusivos. Asimismo, el compromiso ético del docente se configura como un elemento clave en la construcción de una educación verdaderamente inclusiva. No obstante, este compromiso suele verse restringido por los marcos institucionales y las limitaciones estructurales existentes.

Respecto al primer objetivo, la percepción que los docentes tienen sobre la inclusión resulta fundamental, pues desde su ética profesional nace una forma particular de hacer pedagogía. Para lograr un cambio real en las prácticas educativas, el maestro necesita reconocer y cerrar las brechas presentes en su propia manera de enseñar, transformando su compromiso ético en acciones concretas dentro del aula.

Muchos docentes asocian la inclusión únicamente con la atención a estudiantes con necesidades específicas, dejando de lado la riqueza que ofrece la diversidad cultural y social del altiplano puneño. Una pedagogía verdaderamente inclusiva debería aprovechar esas diferencias como oportunidades de aprendizaje, no como obstáculos.

Esto invita a reflexionar ¿Ha logrado el docente construir una pedagogía más abierta y sensible a la diversidad? ¿Existe realmente un compromiso ético con una educación que valore lo socialmente diverso? Si las respuestas son inciertas, no sorprende que aún exista cierta inacción frente al reto de hacer de la inclusión una práctica viva y cotidiana.

Estos hallazgos se alinean con las observaciones realizadas por Calvo (2013), quien señala que la formación inicial de docentes en América Latina a menudo carece de un enfoque pragmático y contextual al abordar la diversidad. Asimismo, Chiqui et al., (2022) argumentan que, además de actitudes positivas, existe la necesidad de competencias profesionales y recursos institucionales para transformar el aula en un espacio equitativo y participativo.

Tener la percepción de inclusividad por parte del personal docente es un valioso punto de partida, pero es insuficiente sin capacitación continua y la provisión de políticas que anclen la acción en un enfoque intercultural.

Respecto al segundo objetivo, la presencia de barreras estructurales, pedagógicas y actitudinales obstaculizan el desarrollo de una inclusión efectiva dentro del sistema, constituyéndose una deficiencia latente. La ausencia de infraestructura accesible, materiales adaptados y personal especializado acompañante son todavía una constante en las instituciones rurales de Puno.

Así mismo se observó una limitada formación docente en educación inclusiva, lo que genera inseguridad pedagógica frente a la atención de estudiantes con discapacidad o hablantes de lenguas originarias. Estas deficiencias se agravan por las actitudes sociales y familiares que aún conciben la discapacidad desde una mirada asistencialista. En esta línea, Banda-Ortiz et al. (2025), afirman que la inclusión no puede lograrse únicamente desde la escuela, sino que requiere una acción articulada entre políticas públicas, inversión educativa y acompañamiento docente sostenido.

En consecuencia, el logro de una inclusión efectiva demanda transformaciones estructurales y una mirada integral que vincule la equidad con la justicia social y cultural.

En relación con el tercer objetivo, se constató que los docentes rurales, pese a las limitaciones, desarrollan estrategias inclusivas creativas y culturalmente pertinentes. Estás prácticas, aunque empíricas, revelan un compromiso genuino con la equidad educativa; coincidiendo con Bórquez-Castro et al., (2025) quienes señalan que tales estrategias adquieran valor transformador cuando se vinculan con la identidad local y los saberes comunitarios permitiendo que la inclusión se constituya como un proceso cultural y no solo pedagógico.

No obstante, la ausencia de sistematización, acompañamiento técnico y recursos digitales limita su sostenibilidad en el tiempo. Por ello, resulta esencial documentar y difundir las experiencias exitosas de inclusión contextualizada, a fin de fortalecer su impacto con otras comunidades rurales.

Finalmente, se recomienda fortalecer los programas de formación docente con enfoque intercultural e inclusivo, invertir en infraestructura adaptada al contexto rural y promover redes de colaboración entre escuelas, familias y autoridades locales, tal como sostiene Arnaiz & Echeita (2018)

En esta línea Ayala-Carabajo (2016) enfatiza que la formación del docente debe ir más allá de la adquisición técnica y orientarse hacia una comprensión fenomenológico-hermenéutica de la realidad educativa, dónde el maestro actúe como un investigador reflexivo capaz de interpretar los significados, experiencias y contextos de sus estudiantes. Esta perspectiva invita a concebir la inclusión no solo como una práctica pedagógica, sino como una experiencia humana y ética que resignifica la educación desde el reconocimiento del otro.

6. DECLARACIÓN DE ÉTICA, TRANSPARENCIA Y USO DE INTELIGENCIA ARTIFICIAL (IA)

El estudio se desarrolló dentro de un marco ético sólido, con la colaboración de instituciones educativas que facilitaron el acceso a la información. Se elaboraron y firmaron los consentimientos informados, garantizando en todo momento la confidencialidad, el anonimato y la participación voluntaria de los docentes involucrados. Además, la investigación fue revisada y aprobada por un comité de ética, siguiendo las disposiciones de la Declaración de Helsinki y las normas institucionales vigentes.

Los autores declaran no tener conflicto de interés ni haber recibido financiamiento que pudiera influir en los resultados y/o las conclusiones de la investigación. En cuanto al uso de herramientas de inteligencia artificial, su aplicación se limitó exclusivamente a la traducción de algunos fragmentos de texto. La IA no fue utilizada en la redacción, el análisis de datos, ni en la elaboración de los resultados. Los autores asumen plena responsabilidad por la originalidad, precisión y validez del contenido presentado, afirmando que el uso de IA no vulnera los principios éticos, los derechos de autor ni las políticas editoriales establecidas.

REFERENCIAS

Anaya-Figueroa, T., Montalvo-Castro, J., Calderón, A. I., & Arispe-Alburquerque, C. (2021). *Escuelas rurales en el Perú: factores que acentúan las brechas digitales en tiempos de pandemia (COVID-19)* y

- recomendaciones para reducirlas. Educación*, 30(58), 11–33.
<https://doi.org/10.18800/educacion.202101.001>
- Arnaiz, P., & Echeita, G. (2018). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Aljibe.
<https://archive.org/details/echeita-g.-educacion-para-la-inclusion-o-educacion-sin-exclusiones/page/n1/mode/2up>
- Ayala-Carabajo, R. (2016). *Formación de investigadores de las ciencias sociales y humanas en el enfoque fenomenológico-hermenéutico (de Van Manen) en el contexto hispanoamericano. Educación XX1*, 19(2), 359–381. <https://doi.org/10.5944/educXX1.13945>
- Banco Interamericano de Desarrollo [BID]. (2020). *De la educación a distancia a la híbrida: 4 elementos clave para hacerla realidad*. <https://cutt.ly/b1rMMkC>
- Banda Ortiz, L. E., Pérez Cubas, J. S., & Alarcón Díaz, R. E. (2025). *Percepciones sobre la educación inclusiva y formación docente en zona rural de Perú. Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 9(37), 1082–1095. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v9i37.970>
- Bórquez-Castro, J. P., Marín-Isamit, F. J., Crespo i Torres, F., Arellano-Salgado, C., Carreño Gutiérrez, T. B., & Poblete Valenzuela, D. (2025). *Prácticas pedagógicas inclusivas para estudiantes con necesidades educativas especiales en programas de educación ambiental rural. Luna Azul*, (60).
<https://doi.org/10.17151/luz.2025.60.3>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). *Using thematic analysis in psychology. Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1111/1478088706qp063oa>
- Calvo, G. (2013). *La formación de docentes para la inclusión educativa. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(1), 1–15. http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682013000100002
- CEPAL. (2022). *Early childhood post-pandemic in Latin America and the Caribbean: challenges and opportunities for inclusive recovery*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe.
<https://www.cepal.org/en/insights/early-childhood-post-pandemic-latin-america-and-caribbean>
- Chamba, J. G., & Monge, E. J. (2025). *Impacto de la formación docente en la atención a estudiantes con necesidades educativas especiales en la Unidad Educativa Pedro Vicente Maldonado. Revista Científica Multidisciplinar SAGA*, 2(2), 298–311. <https://doi.org/10.63415/saga.v2i2.112>
- Chambilla, M. A. (2023). *Actitud docente universitaria y su relación con la inclusión educativa en una universidad de Tacna, 2022* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio UCV.
<https://hdl.handle.net/20.500.12692/108003>
- Chiqui, Y. M., Ureta, R. S., & Vintimilla, A. B. (2019). *Los desafíos de la formación docente inclusiva: perspectivas desde el contexto latinoamericano. Revista Redalyc*, (5746), Artículo 574660910009.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=574660910009>
- Chura-Cutipa, E. A., Sucso-Alferez, W. I., & Herrera-Estrada, P. J. (2023). *Realidad de la educación inclusiva en el Perú. Investigación y Pensamiento Crítico*, 11(3), 38–42.
<https://doi.org/10.37387/ipc.v11i3.367>
- Contraloría General de la República. (2022, marzo 16). *Contraloría detectó en Puno deficiente infraestructura y falta de servicios básicos en más del 50 % de instituciones educativas públicas*.
<https://www.gob.pe/institucion/contraloria/noticias/590906-contraloria-detecto-en-puno-deficiente-infraestructura-y-falta-de-servicios-basicos-en-mas-del-50-de-instituciones-educativas-publicas>
- Contraloría General de la República. (2024, abril 30). *Más de 60 instituciones educativas de Puno presentan problemas de infraestructura, accesibilidad y servicios básicos*.
<https://www.gob.pe/institucion/contraloria/noticias/1125831-mas-de-60-instituciones-educativas-de-puno-presentan-problemas-de-infraestructura-accesibilidad-y-servicios-basicos>
- Cueto, S., Miranda, A., Vásquez, M., & León, J. (2018). *Educación inclusiva en el Perú: desafíos y propuestas*. Lima, Perú: Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE).
<https://www.grade.org.pe/forge/descargas/educacion%20inclusiva%20santiago%20cueto%20y%20otros.pdf>
- Defensoría del Pueblo. (2023). *Acceso y permanencia de personas con discapacidad en instituciones educativas*. Lima: Defensoría del Pueblo del Perú. https://www.defensoria.gob.pe/wp-content/uploads/2023/02/Acceso-y-permanencia-de-personas-con-discapacidad-en-II.EE_..-2023-rev-17022023.pdf
- Defensoría del Pueblo. (2024). *La gestión escolar para el desarrollo integral y el logro de aprendizajes de niñas y niños: Supervisión nacional en modalidad virtual a 7,506 instituciones educativas públicas de nivel primaria, tipo polidocente completa (Informe Defensorial N.º 217)*. Lima, Perú: Defensoría del Pueblo. <https://www.defensoria.gob.pe/wp-content/uploads/2024/12/INFORMES-DEFENSORIAL-217-GESTION-ESCOLAR.pdf>

- Dukes, S. (1984). *Phenomenological methodology in the human sciences. Journal of Religion and Health*, 23(3), 197–203. <https://doi.org/10.1007/BF00990785>
- Echeita, G. (2018). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones* (3.^a ed.). Madrid: Narcea Ediciones. <https://archive.org/details/echeita-g.-educacion-para-la-inclusion-o-educacion-sin-exclusiones/page/n1/mode/2up>
- Hernández-Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta* (6.^a ed.). México: McGraw-Hill Interamericana. https://www.paginaspersonales.unam.mx/app/webroot/files/981/Investigacion_sampieri_6a_ED.pdf
- Jiménez, M., & Valle, A. (2017). *Lo educativo como experiencia fenomenológica*. *Praxis & Saber*, 8, 253–268. <https://doi.org/10.19053/22160159.v8.n18.2017.7243>
- Ministerio de Educación del Perú. (2018). *Política de atención educativa para la población de ámbitos rurales*. Lima: Autor. <https://busquedas.elperuano.pe/normaslegales/decreto-supremo-que-aprueba-la-politica-de-atencion-educativ-decreto-supremo-n-013-2018-minedu-1723311-1/>
- Ministerio de Educación del Perú. (2025, enero 20). *Más de 6,000 profesores de zonas rurales fortalecen sus competencias profesionales*. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/noticias/1175166-minedu-mas-de-6000-profesores-de-zonas-rurales-fortalecen-sus-competencias-profesionales>
- Observatorio de la Educación Peruana [OBEPE]. (2024). *Desafíos y estrategias educativas en Puno*. <https://obepe.org/educacion-rural/desafios-y-estrategias-educativas-en-puno/>
- Osorio, M. (2022). *Educación inclusiva y atención a la diversidad en escuelas rurales del Perú*. *UCV Scientia*, 14(2), 98–112. Universidad César Vallejo. <https://revistas.ucv.edu.pe/index.php/ucv-scientia/article/download/2387/1918/3054>
- Paca, T. M. (2024, junio 28). *Desafíos educativos en Puno: Un análisis de la Evaluación Nacional de Logros de Aprendizaje de Estudiantes 2023 y el impacto de la ruralidad en sus habilidades lectoras y matemáticas*. Observatorio de la Educación Peruana (OBEPE). <https://obepe.org/educacion-rural/desafios-y-estrategias-educativas-en-puno/>
- Quispe, Z. (2018). *Inclusión/exclusión educativa de niños y niñas con discapacidad o necesidades educativas especiales en las instituciones del nivel inicial en la ciudad de Puno* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional del Altiplano]. Repositorio UNAP. https://repositorio.unap.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14082/9755/Quispe_Marca_Zenovia.pdf?sequence=1
- UNESCO. (2020). *Informe GEM 2020: Inclusión y educación. Global Education Monitoring Report*. <https://gem-report-2020.unesco.org/es/inclusion-y-educacion/>
- UNESCO. (2021). *Right from the start: Build inclusive societies through inclusive early childhood education*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. <https://www.unesco.org/en/articles/unesco-urges-governments-make-early-childhood-education-accessible-all>
- UNICEF. (2020). *Access and equity in early childhood education: A regional study of Latin America and the Caribbean*. United Nations Children's Fund. <https://www.unicef.org/lac/en/reports/access-and-equity-early-childhood-education>
- UNICEF. (2022). *Acceso y equidad en la educación para la primera infancia: Evaluación de cinco países de América Latina y el Caribe*. <https://www.unicef.org/lac/informes/acceso-y-equidad-en-la-educaci%C3%B3n-para-la-primer-a-infancia>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial 4.0 Internacional