



# Percepciones sobre la educación inclusiva y formación docente en zona rural de Perú

Perceptions on inclusive education and teacher training in rural Peru

*Percepções sobre educação inclusiva e formação de professores no Peru rural*

ARTÍCULO ORIGINAL



Escanea en tu dispositivo móvil o revisa este artículo en:

<https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v9i37.970>

Laura Elvira Banda Ortiz   
lbandao@ucvvirtual.edu.pe

José Santos Pérez Cubas   
jperezcu@ucvvirtual.edu.pe

Rosa Elvira Alarcón Díaz   
adiazre@ucvvirtual.edu.pe

Universidad César Vallejo. Chiclayo, Perú

Artículo recibido 6 de diciembre 2024 | Aceptado 9 de enero 2025 | Publicado 24 de febrero 2025

## RESUMEN

Una concepción limitada de la inclusión, combinada con una formación docente deficiente, puede generar prácticas homogeneizadoras que ignoran la diversidad de necesidades en el aula. Para explorar esta problemática, la investigación tuvo como objetivo analizar las percepciones de docentes de Educación Básica Regular de instituciones educativas en zonas rurales de Lambayeque en Perú sobre educación inclusiva y formación docente. Con un enfoque cualitativo y diseño fenomenológico, se realizaron entrevistas semiestructuradas a cuatro educadores. La información recogida se organizó e interpretó mediante la técnica de "Open Coding". Los resultados revelaron una concepción tradicional de inclusión, centradas en alumnos con necesidades educativas especiales, aunque se reconoció la importancia de atender la diversidad. Se identificó la falta de apoyo institucional y capacitación efectiva, frente a lo cual recurren a la autoformación y al trabajo colaborativo. En conclusión, se requiere una revisión de políticas y programas de capacitación para apoyar a los maestros rurales.

**Palabras clave:** Autoformación; Educación inclusiva; Formación docente; Percepciones docentes; Necesidades Educativas Especiales

## ABSTRACT

A limited conception of inclusion, combined with poor teacher training, can lead to homogenizing practices that ignore the diversity of needs in the classroom. To explore this problem, the research aimed to analyze the perceptions of Regular Basic Education teachers from educational institutions in rural areas of Lambayeque, Peru, about inclusive education and teacher training. Using a qualitative approach and phenomenological design, semi-structured interviews were conducted with four educators. The information collected was organized and interpreted using the "Open Coding" technique. The results revealed traditional conceptions of inclusion, focused on students with special educational needs, although the importance of addressing diversity was recognized. The lack of institutional support and effective training was identified, in response to which they resort to self-training and collaborative work. In conclusion, a review of policies and training programs is required to support rural teachers.

**Key words:** Self-training; Inclusive education; Teacher training; Teacher perceptions; Special Education Needs

## RESUMO

Uma compreensão limitada de inclusão, combinada com treinamento deficiente de professores, pode levar a práticas homogeneizadoras que ignoram a diversidade de necessidades na sala de aula. Para explorar essa questão, a pesquisa teve como objetivo analisar as percepções de professores da Educação Básica Regular de instituições educacionais de áreas rurais de Lambayeque, no Peru, sobre educação inclusiva e formação de professores. Utilizando uma abordagem qualitativa e delineamento fenomenológico, foram realizadas entrevistas semiestructuradas com quatro educadores. As informações coletadas foram organizadas e interpretadas utilizando a técnica de "Open Coding". Os resultados revelaram concepções tradicionais de inclusão, focadas em alunos com necessidades educacionais especiais, embora a importância de abordar a diversidade tenha sido reconhecida. Foi identificada a falta de apoio institucional e de formação eficaz, tendo-se recorrido à autoformação e ao trabalho colaborativo. Concluindo, é necessária uma revisão de políticas e programas de treinamento para apoiar professores rurais.

**Palavras-chave:** Autotreinamento; Educação inclusiva; Formação de professores; Percepções dos professores; Necessidades Educativas Especiais

## INTRODUCCIÓN

Durante décadas, la práctica educativa ha evolucionado desde un aspecto que segregaba o integraba a los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE), hacia un modelo de atención a la diversidad que busca consolidar una inclusión educativa genuina y libre de exclusiones. De esta manera se promueve la participación activa en comunidad, donde todos aprenden juntos y se fomenta el respeto por las características individuales de cada uno (Montoya, 2021). De acuerdo con Clavijo y Bautista (2020), se trata de construir una educación con una mirada holística, en la que la sociedad se involucre a través de diversas organizaciones educativas, padres de familia, instituciones aliadas a las escuelas y, mediante la participación activa de los maestros, para hacer realidad la transformación hacia una educación para todos.

Si bien la inclusión educativa se presenta como un horizonte deseable, Paz (2020) advierte sobre la persistencia de obstáculos que dificultan su plena realización. Entre estos, sobresalen la insuficiencia de políticas públicas específicas, la falta de estrategias integrales de atención a la diversidad, la carencia de claridad en los procesos educativos inclusivos y la necesidad urgente de fortalecer la formación del profesorado. En la misma línea, Escobar et al. (2020) señalan desafíos adicionales, como la necesidad de adaptar los currículos, mejorar la infraestructura física y tecnológica de las escuelas, y reducir la

brecha entre el marco normativo y su aplicación efectiva, de manera especial en zonas rurales. Superar estas barreras requiere un compromiso de todos los actores del sistema educativo y de la sociedad en su conjunto, para avanzar hacia una educación que valore y responda a la singularidad de cada estudiante.

En el contexto peruano, Mesias et al. (2022) describen los desafíos que enfrentan la educación inclusiva y la igualdad escolar en las instituciones educativas del país. Su investigación identificó un mayor avance en áreas como el trabajo interdisciplinario y la educación integral, así como en aspectos curriculares e institucionales. No obstante, apreciaron deficiencias significativas en la implementación de la accesibilidad, el desarrollo de ajustes razonables y la participación activa de la comunidad de aprendizaje. Por su parte, Chura et al. (2023) enfatizan en la responsabilidad del Estado de velar por el cumplimiento y el aseguramiento de una educación de calidad, con la aplicación de los principios de inclusión y equidad. Esto autores al analizar los documentos que se utilizan en la Educación Básica Regular (EBR), percibieron la necesidad de un mayor conocimiento sobre las normativas vigentes para lograr su efectiva aplicación y construir una sociedad más humana y tolerante.

A pesar de esto, Ramírez y Reinoso (2024) advierten que la mera proliferación de políticas educativas inclusivas no es suficiente. Consideran

transcendental la formación docente adecuada que asegure una respuesta educativa desde la diversidad. En esta misma línea, Parada y Trillo (2023) señalan que una escuela que promueve una educación inclusiva es aquella que cuenta con maestros con una sólida identidad profesional, capaces de desarrollarse de forma plena según el contexto educativo en el que les toque trabajar. Además, Ponce y Barcia (2020) añaden que estos docentes deben cumplir a cabalidad su rol como educadores, en el que garanticen el buen desarrollo de su práctica profesional. En consecuencia, se requiere un sistema educativo que valore y apoye el desarrollo profesional de los docentes, brindándoles oportunidades de formación continua y pertinente a los desafíos que enfrentan en las aulas.

Sin embargo, Travezaño (2022) revela que las políticas educativas implementadas en el Perú, si bien buscan alcanzar la calidad educativa, no han logrado responder a las necesidades de formación de los docentes. La realidad del sistema educativo rural evidencia condiciones precarias, con necesidades y deficiencias notables. Este hallazgo se ve reforzado por la postura de Chuchon (2024), quien plantea que la educación inclusiva en las zonas andinas recibe una atención limitada por parte de los Estados, lo que ha provocado que los docentes no estén preparados lo suficiente para abordar la enseñanza con estudiantes que presentan necesidades especiales. Ante esta situación, Marcos (2024) sostiene que las políticas públicas deben

estar alineadas para garantizar que el derecho a la educación inclusiva se concrete en las zonas rurales, lo que beneficia a todos los estudiantes.

Ante este panorama, resulta evidente la necesidad de profundizar en la comprensión de las experiencias y perspectivas de los docentes que trabajan en estos contextos desafiantes. Una investigación en este sentido visibilizaría las concepciones sobre educación inclusiva que tienen los maestros rurales y las implicaciones de su formación profesional en la implementación de una educación inclusiva. Sus conocimientos y prácticas pueden aportar valiosas lecciones para el diseño de políticas educativas más efectivas y para la mejora de la formación docente en el país. Guiados por interrogantes como: ¿Cuáles son las percepciones de los docentes rurales sobre la educación inclusiva? ¿Cómo valoran su propia formación para atender a la diversidad en el aula?, la presente investigación tuvo como objetivo analizar las percepciones de docentes de Educación Básica Regular de instituciones educativas en zonas rurales de Lambayeque en Perú sobre educación inclusiva y formación docente.

## **MÉTODO**

La investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, con un diseño fenomenológico, el cual permitió explorar y comprender a profundidad las experiencias vividas y las apreciaciones de los participantes. La intención fue indagar en las

percepciones, actitudes y prácticas de los docentes en relación con la educación inclusiva, además de su implementación en el contexto educativo rural y las implicaciones de su formación profesional para atender a la diversidad de estudiantes.

La población objetivo de este estudio se conformó por docentes de EBR que laboran en zonas rurales de la región de Lambayeque, Perú. La selección de los participantes se realizó mediante un muestreo no probabilístico de tipo intencional, para asegurar la pertinencia y profundidad de la información recolectada. Los criterios de inclusión establecidos fueron: ser docente nombrado con un mínimo de diez años de experiencia en el servicio, desempeñar un cargo directivo y docente a la vez, y contar con estudios de posgrado. La muestra final representatividad de las características mencionadas quedó conformada por cuatro educadores.

En la investigación, se utilizó la entrevista como técnica para la recolección de información. Esta fue de tipo semiestructurada y se llevó a cabo en diciembre del 2024. Su diseño empírico facilitó la reflexión sobre el conocimiento y las experiencias que han vivido los docentes en su rol como directivos y actores clave en los procesos pedagógicos relacionados con la inclusión. Para garantizar la obtención de datos relevantes, se elaboró una guía de entrevista que contó con preguntas abiertas y cerradas, lo que permitió la flexibilidad para reformular o profundizar en los ítems durante la aplicación. Esto tuvo como objetivo

obtener resultados significativos y enriquecedores. En cuanto al proceso de validación del instrumento, se consultó a un especialista en investigación educativa, quien evaluó la adecuación de las preguntas para alcanzar los objetivos planteados. Se revisó la coherencia interna del cuestionario y se valoró la pertinencia de cada pregunta. Una vez aprobado, se procedió a su aplicación con los docentes seleccionados.

En el estudio se definieron dos categorías principales. La primera se centró en el concepto de educación inclusiva, con el propósito de identificar el nivel de conocimiento que los docentes poseen sobre este nuevo enfoque educativo y las características necesarias para que un maestro pueda implementar una enseñanza inclusiva de manera efectiva. La segunda categoría abordó la formación docente en educación inclusiva, con el objetivo de analizar si su desempeño profesional se ajusta a una atención basada en la diversidad, alineándose con las normas educativas internacionales y nacionales. Asimismo, esta categoría permitió explorar las estrategias pedagógicas y las actitudes que los docentes y la comunidad educativa adoptan para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, lo que garantiza una educación de calidad sin discriminación de las necesidades o características heterogéneas del estudiantado. Para cada categoría se formularon dos preguntas específicas que guiaron el análisis y la recolección de información.

Previo a la realización de las entrevistas, se explicó a cada docente el propósito del estudio y se solicitó su consentimiento informado para participar. Como evidencia de su aceptación voluntaria, se requirió su firma en un documento formal. Además, se les aseguró que la información proporcionada se utilizaría de forma exclusiva para los fines de la investigación. Se respetaron los principios éticos fundamentales de privacidad, confidencialidad, integridad, honestidad, veracidad, justicia, responsabilidad, transparencia, autonomía y equidad. Las entrevistas se realizaron de manera presencial y en algunos casos de forma virtual, con el uso de la plataforma Zoom en este último caso. Se procuró crear un ambiente cómodo y familiar para los docentes, lo que facilitó una conversación abierta y sincera. Con el consentimiento previo de cada participante, las entrevistas fueron grabadas y tuvieron una duración aproximada de 30 minutos.

Una vez concluidas las entrevistas, se elaboró una matriz de análisis. Mediante la técnica de "Open Coding", las respuestas proporcionadas por cada entrevistado se organizaron e interpretaron. La matriz se estructuró en ocho columnas. Las dos primeras contenían las pre-categorías y las interrogantes o subcategorías. De la tercera a la sexta columna, se transcribieron las respuestas textuales de los entrevistados. Los hallazgos y coincidencias identificados se registraron en la séptima columna, donde se contrastaron con el marco conceptual y los autores relevantes al estudio. Cada respuesta se agrupó según los ítems planteados, en lo que se tomó

como base las categorías predefinidas. En la última columna, se registraron las categorías emergentes, las cuales se definieron a partir de la interpretación y teorización de los hallazgos, con el fin de obtener resultados que abordaran el problema central de la investigación.

## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A continuación, se presenta un análisis de los resultados obtenidos a partir de las entrevistas realizadas a los educadores de EBR, quienes compartieron sus experiencias y perspectivas sobre la educación inclusiva y la formación docente en el contexto rural lambayecano. Se presentan las categorías emergentes identificadas con los criterios y reflexiones que los entrevistados consideraron fundamentales para promover una educación inclusiva efectiva. La información recopilada refleja los desafíos y oportunidades que enfrentan los maestros en su labor diaria, así como su compromiso con el desarrollo de un entorno educativo más equitativo y accesible para todos los estudiantes.

Las entrevistas destacaron que algunos docentes mantienen una concepción tradicional de la educación inclusiva, basada en la atención a estudiantes con NEE. Esta perspectiva, arraigada en el pasado, identifica a estos alumnos como un grupo con deficiencias físicas y psíquicas presentes en las escuelas ordinarias, pero bajo un modelo integrador, más que inclusivo. Además, expresaron que la educación inclusiva se dirige a niños con capacidades diferentes a las consideradas "normales", podría

ser auditivas, visuales o motrices. Incluso, algunos participantes se refirieron a ellos como personas con "necesidades inclusivas especiales", lo que evidencia cierta confusión conceptual en torno al término.

No obstante, también se expuso otro criterio en relación con el marco teórico de la educación inclusiva, lo que llevó a la identificación de los estudiantes con Necesidades Educativas de Apoyo Específico (NEAE). En este contexto, se clasificaron a aquellos alumnos que presentan características culturales diversas, habilidades especiales, problemas económicos, entre otros factores. Este criterio fue reafirmado por varios entrevistados, quienes coincidieron en que una escuela inclusiva debe considerar a escolares con diferentes problemas de aprendizaje. Se trata de aceptarlos a pesar de sus diferencias, que puedan interactuar y aprender juntos. En este punto, se aprecia que valoran que ningún estudiante sea rezagado ni discriminado, y que no abandonen sus estudios por tales motivos. Producto de este análisis surge la categoría de la deserción escolar, pues se refirieron a que, cuando no existen las condiciones necesarias o no se brinda la oportunidad, muchas personas con esas características pierden la escolaridad.

Otro aspecto explorado con los entrevistados se centró en las características esenciales que definen a un maestro inclusivo. Del análisis e interpretación de los hallazgos surgieron categorías emergentes como: competencias cognitivas y afectivas, diversificación curricular y acompañamiento personalizado del

estudiante. Estos elementos constituyen pilares fundamentales para garantizar una atención educativa que en realidad responda a la diversidad presente en el aula. En este sentido los entrevistados reconocieron que un maestro inclusivo debe poseer conocimientos técnicos y pedagógicos, al igual que, habilidades que le permitan adaptarse a las necesidades particulares de cada alumno, en la que promueva un ambiente de aprendizaje equitativo y enriquecedor.

En cuanto a las competencias cognitivas, uno de los entrevistados destacó que el docente necesita desarrollar un pensamiento crítico y creativo, además de contar con un sólido conocimiento disciplinar. De esta manera podrá analizar su práctica educativa de manera reflexiva y ajustar sus estrategias pedagógicas según las necesidades específicas de sus alumnos. Asimismo, la metacognición la identificaron como un aspecto clave, pues el educador debe ser consciente de cómo aprenden y procesan la información sus estudiantes. Esto implica adaptar los métodos de enseñanza y fomentar un entorno donde los escolares se sientan motivados a desarrollar sus propias habilidades cognitivas, con la promoción de su autonomía y empoderamiento. Aunaron criterios los entrevistados en que la integración de estas competencias en la práctica diaria contribuye a una educación inclusiva que respete y valore la diversidad, al tiempo que facilita el aprendizaje efectivo para todos.

De igual manera las características afectivas desempeñan un papel central en la labor del docente inclusivo. Varios entrevistados coincidieron en que es imprescindible crear un ambiente de aprendizaje positivo y enriquecedor. Para lograrlo, refirieron que es fundamental cultivar cualidades como la empatía, la paciencia y la sensibilidad hacia las necesidades emocionales de cada estudiante. La empatía les permite como educador comprender los desafíos y experiencias que enfrentan los alumnos con discapacidades o dificultades específicas, al establecer una conexión más profunda y significativa con ellos. Sobre la paciencia un entrevistado señaló que resulta esencial para atender las diferentes velocidades de aprendizaje y formas de procesar información que presentan los escolares. Además, varios destacaron la importancia de fomentar un clima de confianza y respeto en el aula, donde cada escolar se sienta valorado y aceptado sin importar sus diferencias.

Además de esto, tres de los docentes entrevistados recalcaron la importancia de conocer a fondo a cada alumno para ofrecer una atención adecuada e inclusiva. Señalaron que el educador debe tener un conocimiento específico sobre las discapacidades presentes en sus estudiantes, ya sean auditivas, visuales, motrices o mecánicas. Este conocimiento permite brindar un trato más adecuado y diseñar estrategias pedagógicas personalizadas para cada caso. Además, enfatizaron que la atención no debe limitarse a condiciones

"normales", sino que es necesario dedicar tiempo y recursos específicos para atender las particularidades de cada escolar. Uno de ellos refirió que conocer aspectos relacionados con el contexto de los escolares les permite planificar actividades educativas adaptadas y contextualizadas a su realidad, lo que garantiza una enseñanza más efectiva e inclusiva.

Por otro lado, en lo que respecta a la formación que poseen los entrevistados como docentes para implementar una educación que atienda la diversidad en sus escuelas, se establecieron dos preguntas clave. Estas preguntas permitieron identificar los conocimientos teóricos que los educadores han adquirido y las habilidades prácticas y actitudes que fomentan en sus prácticas pedagógicas. A través de este análisis, se buscó comprender cómo ellos abordan desde su formación profesional las necesidades específicas de sus estudiantes para mejorar su calidad de vida y facilitar su integración en la sociedad.

En este sentido, uno de los aspectos remarcados por los docentes entrevistados se relacionó con la indiferencia del Ministerio de Educación (Minedu) y otras instancias educativas, como la Dirección Regional de Educación (DRE) y la Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL), hacia la formación docente. A pesar de la existencia de diversas normativas sobre inclusión, los entrevistados señalaron que hasta la fecha no se han observado cambios sustantivos en el sistema

educativo que garanticen una atención adecuada a las diversas necesidades de los estudiantes, lo que ha perpetuado la segregación en las aulas. Tres encuestados coincidieron en que el Minedu delega la responsabilidad a la DRE, esta a su vez a la UGEL, y así sucesivamente, hasta llegar a los especialistas y directores. En este proceso, el peso recae en los colegios, en los docentes y directores, quienes son los que enfrentan de manera directa los desafíos de la inclusión.

También expresaron los entrevistados su preocupación por la falta de acompañamiento adecuado por parte de las autoridades educativas y especialistas, lo que dificulta el logro de resultados significativos en el aprendizaje inclusivo. Consideraron necesario que el Minedu implemente programas que ofrezcan asistencia técnica in situ para abordar casos de diversidad, de manera especial en escuelas rurales y alejadas, donde hay un número significativo de estudiantes con características diversas que no reciben la atención adecuada. Además, manifestaron que no se sienten preparados para llevar a cabo un trabajo pedagógico inclusivo debido a la falta de capacitación proporcionada por entidades como la UGEL.

Entre tanto, uno de los entrevistados destacó que los valores y la formación le permite ser inclusivo en el aula. Esta afirmación se basó en una característica esencial que debe poseer cada educador: la identidad profesional del docente, la cual es crucial para cerrar las brechas de aprendizaje entre todos

los estudiantes. Desde esta perspectiva, consideró necesario priorizar la reflexión, la autoformación, las actitudes positivas y su compromiso como docentes para promover un desarrollo integral en todos sus alumnos, sin importar sus características individuales. Esta visión fue compartida por el resto de los entrevistados, quienes también expusieron sus experiencias en este ámbito.

Al respecto, uno de ellos mencionó que se autoforma a través de videos, considerándolo un método accesible y didáctico, pues en la actualidad sería inconcebible observar un caso y no actuar al respecto. Afirmó que la información está disponible y gratuita en los teléfonos celulares, lo que debería convertirse en parte integral de la autoformación de cada maestro. Sin embargo, reconoció que las capacitaciones virtuales suelen ser generales y no abordan las realidades específicas que enfrentan en sus aulas con sus estudiantes. Otro entrevistado añadió que se auto gestiona su formación, dado que el Estado no ofrece becas para maestrías o doctorados que le permitan prepararse de manera adecuada en temas relacionados con la diversidad. Aunque existen cursos de capacitación en línea y recursos a través de Perú Educa, las autoridades educativas, como la UGEL, no brindan una capacitación efectiva y personalizada que responda a las particularidades de cada contexto educativo.

Asimismo, en relación con la formación docente, dos de los entrevistados hicieron hincapié en la importancia del trabajo colaborativo.

Plantearon que realizan una planificación conjunta para tener una visión integral que les permita alcanzar las metas establecidas. Destacaron que, de manera mensual, llevan a cabo reuniones de interaprendizaje docente, donde comparten experiencias y se autoforman sobre metodologías inclusivas. Sin embargo, también señalaron que estas iniciativas no son suficientes para abordar de manera efectiva las diversas necesidades de sus estudiantes. A pesar de eso, refirieron que le sacan provecho a esta colaboración al aprender y apoyarse entre ellos.

## **Discusión**

Tras las entrevistas a los docentes de EBR en el contexto rural de Lambayeque, se identificaron diversas perspectivas sobre la educación inclusiva y su formación. En cuanto a la concepción de educación inclusiva, se observa que algunos mantienen una visión tradicional centrada en estudiantes con NEE bajo un modelo integrador, mientras que otros reconocen la importancia de atender a alumnos con NEAE, entre los que se incluyen aquellos con características culturales diversas o problemas económicos. Al contrastar esta apreciación con la valoración realizada por los participantes en las investigaciones de Arnaiz et al. (2024) y Culque et al. (2024), se evidencia una similitud en la concepción que se sitúa en la perspectiva individual y se centra solo en dar respuesta a las necesidades y características específicas e individuales de

determinado alumnado. Esta visión restringe el concepto al colectivo específico del alumnado con NEE.

A diferencia de esta perspectiva, Delgado et al. (2023) presentan una apreciación más amplia de la educación inclusiva. Estos autores hacen referencia a un proceso que garantiza la educación para todos, en el que se respeta la individualidad y los derechos colectivos de los estudiantes, con un enfoque especial en aquellos que a menudo se encuentran en situaciones de marginación o en riesgo de exclusión, como las personas con discapacidad, así como los que están en riesgo de abandonar sus estudios por motivos de discriminación o por no lograr los aprendizajes esperados en el grado o ciclo. Esta visión comprensiva implica un compromiso con la eliminación de todas las barreras que impiden la participación y el aprendizaje de los alumnos. No se limita a la atención de las NEE, sino que abarca la promoción de la equidad y la justicia social en el ámbito educativo.

En relación con las características que debe poseer el docente inclusivo, los entrevistados destacaron la importancia de las competencias cognitivas (pensamiento crítico, creatividad, conocimiento disciplinar) y afectivas (empatía, paciencia, sensibilidad) en el perfil del maestro; así como la necesidad de conocer a fondo a cada alumno para adaptar las estrategias pedagógicas y realizar un acompañamiento personalizado. Estas consideraciones se alinean con lo planteado

por maestros chilenos en los estudios realizados por Benavides et al. (2021) y Valdebenito y Araya (2023).

Los participantes en la investigación de Benavides et al. (2021) afirman que, para lograr mejores resultados de aprendizaje, es necesaria una interacción socioafectiva, cognitiva y pedagógica constante entre profesor y alumno en el aula. Esta interacción resulta aún más relevante cuando se establece una conexión positiva entre un estudiante con características diferentes o en situación de vulnerabilidad y su profesor. Por su parte, los entrevistados en el estudio de Valdebenito y Araya (2023) expresaron que una evaluación homogénea y estandarizada dificulta el logro de aprendizajes de los escolares en general, pues no considera la diversidad sus características y puede llevar a su segregación y etiquetado en la escuela.

En sintonía con la percepción de los docentes entrevistados, el estudio de Solis et al. (2022) describe acciones concretas desarrolladas por los maestros para promover una verdadera educación inclusiva. En este caso, se previno el ausentismo y se procuró la permanencia escolar, sobre todo del alumnado en riesgo de exclusión social. También se atendieron a aquellos con alguna discapacidad o necesidades educativas específicas. En las aulas, los profesores realizan adecuaciones curriculares y ajustes en sus clases en función de sus características individuales, grupales, económicas y de salud. Estas prácticas demuestran que la educación inclusiva

no es solo un ideal, sino una realidad que se puede lograr mediante el compromiso, la creatividad y la colaboración de todos los miembros de la comunidad educativa.

En lo que respecta a la formación docente en educación inclusiva y el apoyo institucional, los encuestados manifestaron una percepción generalizada de indiferencia por parte del Minedu y otras instancias competentes. Además, señalan la falta de acompañamiento y capacitación efectiva por las autoridades educativas, lo que dificulta su labor. En consonancia con esto, Zapata (2023), a través de una revisión sistemática, pudo corroborar también este problema, donde se hizo hincapié en que la capacitación de los maestros para el aula inclusiva es insuficiente por parte de los sistemas educativos. Para enmendar esta deficiencia, los educadores deben ser preparados con los recursos necesarios, según las necesidades de los estudiantes, además de recibir un acompañamiento continuo que fortalezca su formación y responda a las diversas necesidades que presentan los alumnos. Marcos et al. (2024), al analizar la percepción de un grupo de docentes, obtuvieron que el 70 % ve necesario aumentar su formación en esta temática, lo que evidencia que es una falencia.

De manera similar, Vélez et al. (2024) constataron que algunos docentes muestran rezago en cuanto a las competencias y habilidades necesarias para ser maestros inclusivos, por falta de formación en este ámbito. Ante esta situación,

los autores proponen la realización de talleres o programas de capacitación y el incentivo a los educadores para formarse de manera autónoma y continua en este modelo de enseñanza. Esta postura encuentra respaldo en Larrota y Uribe (2023), quienes mencionan la brecha existente entre las normas educativas y el desempeño diario de los maestros en las aulas, debido a que sus necesidades de formación para la inclusión no son atendidas ni resueltas por el monitoreo y acompañamiento de los especialistas y autoridades educativas. En contraposición, Manrique (2025) presentó los resultados de un programa que tuvo efectos significativos en la mejora del desempeño docente con alumnos inclusivos en instituciones educativas públicas de Chimbote, en Perú, tras impartirles diez talleres.

Por otro lado, también a partir de las entrevistas, se identificaron criterios significativos sobre la identidad profesional del docente, en particular sobre los valores que deben poseer para promover la inclusión y cerrar las brechas de aprendizaje. En este sentido, destacan la reflexión, la autoformación y el compromiso como elementos fundamentales para lograr un desarrollo integral en todos los alumnos. En concordancia con estos hallazgos, Pérez (2021) plantea que un maestro inclusivo no depende solo de sus competencias cognitivas, sino también de la adquisición de valores coherentes con la inclusión, encaminados a lograr el bien común y el respeto a los derechos de todos, con respeto de su dignidad y de sus diferencias, sin excluir a ninguno.

Ante la falta de apoyo institucional para la formación en educación inclusiva, los docentes entrevistados manifestaron que recurren a la autoformación (a través de videos, cursos de capacitación en línea y recursos a través de Perú Educa) y al trabajo colaborativo (reuniones de interaprendizaje) para fortalecer sus prácticas inclusivas, aunque reconocen que estas iniciativas resultan insuficientes. Este esfuerzo individual se alinea con la postura de Moreno (2021), quien señala que el maestro, como pieza fundamental de la inclusión, no debe ser un agente pasivo a la espera de ser capacitado por órganos educativos competentes, sino que debe autoformarse de acuerdo con los retos contemporáneos, con el uso de materiales y herramientas tecnológicas adecuadas. De manera similar, Castillo (2021) plantea que el trabajo colaborativo es una competencia profesional clave para los educadores, pues les permite generar comunidades de aprendizaje que favorecen la contextualización de su práctica pedagógica.

## CONCLUSIÓN

A partir de la entrevista realizada a los docentes de Educación Básica Regular en zonas rurales de Lambayeque se constató una tensión entre las políticas educativas inclusivas y su implementación práctica, marcada por una concepción tradicional de la inclusión centrada en estudiantes con NEE. Si bien se reconoce la importancia de atender a la diversidad, persisten desafíos en la comprensión y aplicación de un enfoque inclusivo

integral. Destacan la importancia de contar con competencias cognitivas y afectivas, así como del conocimiento individualizado de los alumnos. No obstante, señalan una falta de apoyo institucional y capacitación efectiva por parte del Minedu y otras instancias, lo que limita su capacidad para implementar prácticas inclusivas. Ante esta situación, recurren a la autoformación y al trabajo colaborativo, aunque reconocen su insuficiencia.

Se identificó la falta de recursos y de una formación docente pertinente como limitantes para el cierre de brechas de aprendizaje y la creación de entornos educativos equitativos. Aunque reconocen contar con el compromiso ético y la reflexión constante sobre la práctica como parte de su identidad profesional para promover la inclusión. En consecuencia, se requiere una revisión profunda de las políticas educativas y de los programas de capacitación, con el fin de garantizar un apoyo efectivo a los maestros rurales y promover una educación inclusiva que responda a las necesidades específicas de cada estudiante.

**CONFLICTO DE INTERESES.** Los autores declaran que no existe conflicto de intereses para la publicación del presente artículo científico.

## REFERENCIAS

- Arnaiz, P., Alcaraz, S. y Caballero, C. M. (2024). Significados atribuidos a la educación inclusiva por la comunidad educativa. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(3), 135-152. <https://doi.org/10.6018/reifop.617101>
- Benavides, N., Ortiz, G. y Reyes, D. (2021). La inclusión escolar en Chile: Observada desde la docencia. *Cadernos de Pesquisa*, 51, e06806. <https://doi.org/10.1590/198053146806>
- Castillo, P. (2021). Inclusión educativa en la formación docente en Chile: Tensiones y perspectivas de cambio. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 20(43), 359-375. <https://doi.org/10.21703/rexe.20212043castillo19>
- Chuchon, J. (2024). Políticas públicas y educación inclusiva en comunidades rurales del Perú. Chakiñan, *Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 24, 212-236. <https://doi.org/10.37135/chk.002.24.11>
- Chura, E. A., Sucso, W. I. y Herrera, 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>
- Clavijo, R. G. y Bautista, M. J. (2020). La educación inclusiva. Análisis y reflexiones en la educación superior ecuatoriana. *Alteridad*, 15(1), 113-124. <https://doi.org/10.17163/alt.v15n1.2020.09>
- Culque, C. A., Gonzabay, N. y Rentería, A. G. (2024). Percepción de los docentes sobre la educación inclusiva y el alumnado con necesidades de educación especial (NEE). *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(2), 81-96. <https://doi.org/10.6018/reifop.606231>
- Delgado, S. D., Cevallos, A. A., Solórzano, J. J. y Villamar, Y. A. (2023). La implementación de la educación inclusiva en escuelas de Manabí: Retos y oportunidades. *Revista Científica Arbitrada Multidisciplinaria PENTACIENCIAS*, 5(6), 842-850. <https://doi.org/10.59169/pentaciencias.v5i6.895>
- Escobar, L. M., Hernandez, I. y Uribe, H. D. (2020). Educación inclusiva: Una tendencia que involucra a la escuela rural. *Delectus*, 3(2), 47-57. <https://doi.org/10.36996/delectus.v3i2.46>
- Larrotta, D. K. y Uribe, A. F. (2023). Retos y realidades del rol docente en la diversidad funcional: Contextos escolares colombianos: Desafíos en la educación inclusiva y la formación docente.

- Revista Internacional de Humanidades, 16(3), 1-12. <https://doi.org/10.37467/revhuman.v16.4977>
- Manrique, E. M. (2025). Efectos de un programa de educación inclusiva en el desempeño docente. *Revista InveCom*, 5(2), 1-9. <https://doi.org/10.5281/ZENODO.14847715>
- Marcos, B., Ortuondo, J., Romaratezabala, E. y Yanci, J. (2024). Building bridges to inclusive education: Perception of university teachers of degrees related to physical activity and physical education. *Espiral Cuadernos Del Profesorado*, 17(36), 76-87. <https://doi.org/10.25115/ecp.v17i36.9614>
- Marcos, J. C. (2024). Derecho a la educación inclusiva en zonas rurales: Desafíos y oportunidades. *Revisión de Literatura. MQRInvestigar*, 8(4), 4301-4324. <https://doi.org/10.56048/MQR20225.8.4.2024.4301-4324>
- Mesias, K. C., Castillo, R. N. y Vargas, A. H. (2022). Desafíos de la educación inclusiva e igualdad escolar en instituciones educativas peruanas. *EduSol*, 22(78), 56-68. <http://scielo.sld.cu/pdf/eds/v22n78/1729-8091-eds-22-78-56.pdf>
- Montoya, A. (2021). Educación inclusiva. ¿Cómo estamos? *Revista Innova Educación*, 3(3), 33-52. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2021.03.002.en>
- Moreno, M. T. (2021). Incluir para educar y educar para incluir. *Revista Transformando la Educación*, Edición de Miral Consultora, 6, 18-21. <https://www.researchgate.net/publication/349772855>
- Parada, A. y Trillo, F. (2023). Good Practices of Educational Inclusion: Criteria and Strategies for Teachers' Professional Development. *Education Sciences*, 13(3), 270. <https://doi.org/10.3390/educsci13030270>
- Paz, E. (2020). Una Aproximación Teórica sobre la Educación Inclusiva en Honduras: Avances, Obstáculos y Desafíos. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 26, 371-386. <https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0049>
- Pérez, J. (2021). Condiciones para la docencia inclusiva: Análisis desde las barreras y los facilitadores. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, XII (33), 138-157. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2021.33.862>
- Ponce, M. J. y Barcia, M. F. (2020). El rol del docente en la educación inclusiva. *Dominio de las Ciencias*, 6(2), 51-71. <http://dx.doi.org/10.23857/dc.v6i3.1206>
- Ramírez, E. E. y Reinoso, E. (2024). La inclusión educativa: Respuesta a la diversidad. *Pedagogía y Sociedad*, 27(70), 46-62. <https://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/view/1801>
- Solis, S. S., Tinajero, M. G. y Páez, J. (2022). Prácticas inclusivas en la educación indígena, el caso de una escuela primaria en Ensenada, Baja California, México. *Actualidades Investigativas en Educación*, 23(1), 1-28. <https://doi.org/10.15517/aie.v23i1.51608>
- Travezaño, D. (2022). Docente rural en el Perú: Respuestas desde la formación docente. *Maestro y Sociedad*, 19(2), 600-621. <https://maestroysociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/5533>
- Valdebenito, M. F. y Araya, A. A. (2023). ¿Cómo se percibe la educación inclusiva en un colegio de alta exigencia académica? *Revista Realidad Educativa*, 3(2), 47-79. <https://doi.org/10.38123/rre.v3i2.333>
- Vélez, L. E., Rodríguez, G. J., Falconí, A. V. y Castillo, C. R. (2024). La formación docente para la promoción de la educación inclusiva en la Universidad Nacional de Educación. *Reincisol*, 3(6), 3277-3292. [https://doi.org/10.59282/reincisol.V3\(6\)3277-3292](https://doi.org/10.59282/reincisol.V3(6)3277-3292)
- Zapata, J. E. (2023). La educación inclusiva en el proceso de formación docente. *Horizontes*, 7(30), 1930-1945. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i30.640>

## ACERCA DE LOS AUTORES

**Laura Elvira Banda Ortiz.** Profesora en Educación Secundaria Especialidad Lengua y religión del Instituto Superior Pedagógico "Santo Toribio de Mogrovejo" de la ciudad de Chiclayo. Bachiller en educación en la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo de Chiclayo-Lambayeque. Maestría en Docencia y Gestión Educativa en la Universidad Cesar Vallejo de Chiclayo. Experiencia en docencia en Instituciones educativas públicas, Coordinación de tutoría, directora, coordinadora pedagógica, coordinadora de tutoría en la I.E "San Martín de Porras" del distrito de Cayaltí, provincia Chiclayo, región Lambayeque, Perú.

**José Santos Pérez Cubas** Profesor en Educación Secundaria Especialidad Matemática de la Escuela Superior Pedagógica "Víctor Andrés Belaunde" de Jaén. Bachiller en Educación de la Universidad Nacional de Cajamarca, Bachiller en Construcciones del ISTP. Diplomados en Gestión de la Educación: en la Universidad Nacional "José Faustino Sánchez Carrión" de Huacho y en la Universidad Privada "Señor de Sipán" de Chiclayo. Maestro en Docencia Universitaria de la Universidad César Vallejo. Doctorado en Ciencias de la Educación en la Universidad César Vallejo. Especialista Facilitador y Capacitador a Docentes de la Frontera Norte del Perú en el Proyecto "Docentes de Frontera" de la Unidad de Defensa Nacional y el Ministerio de Educación. Especialista de la Unidad de Gestión Educativa Local Jaén, Especialista de la Unidad de Gestión Educativa Local Bagua. Director de la IE. "Divino Maestro" 16851, Director de la IE "San José" 16014, Director de la IEP "Newton Kids" de Lima, Docente de la IE. JEC "Ciro Alegria", docente de la IE "San Juan Bautista" 16075, Designado de la IE. N° 16122 de Pomahuaca, Jaén, Cajamarca, Perú.

**Rosa Elvira Alarcón Díaz.** Pedagógico en educación secundaria. Especialidad Historia y Geografía del Instituto Superior Pedagógico de Santa Cruz. Licenciada en historia y geografía de la universidad Pedro Ruiz Gallo de Lambayeque. Maestría en Gestión y docencia Universitaria en la universidad Cesar Vallejo de Chiclayo. Docencia en instituciones públicas de la región Lambayeque. Docente en el área de ciencias sociales en la Institución educativa "Santa Lucía" de la provincia de Ferreñafe, Perú.