

Actitud docente frente a la inclusión en Educación Inicial y el bienestar infantil

Teachers' Attitudes Toward Inclusion in Early Childhood Education and Child Well-Being

Consuelo Nora Casimiro Urcos^{1*} <https://orcid.org/0000-0003-4630-3528>

Donatila Tobalino López¹ <https://orcid.org/0000-0002-9933-796X>

Elizabeth Mercedes Vegas Palomino¹ <https://orcid.org/0000-0002-8227-8983>

Lourdes Basilia Pareja Pérez¹ <https://orcid.org/0000-0002-3263-5663>

Fanny Miriam Sanabria Boudri¹ <http://orcid.org/0000-0002-2462-2715>

¹Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Perú

* Correo para la correspondencia: ccasimiro@une.edu.pe

RESUMEN

Objetivo: Teniendo en cuenta del valor esencial de la primera infancia en el desarrollo posterior del individuo, este estudio se interesó por comprender las manifestaciones de las actitudes de los docentes frente a la inclusión en la Educación Inicial, a partir de sus percepciones, experiencias y desafíos en la atención a la diversidad.

Métodos: Esta investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo, con un alcance descriptivo–interpretativo y un diseño de tipo no experimental de corte transversal. La selección de 15 participantes de Educación Inicial se realizó mediante un muestreo intencional, con personal docente perteneciente a

instituciones educativas del distrito de Lurigancho–Chosica, Perú. Para la recolección de la información se aplicaron entrevistas en profundidad, posteriormente examinadas mediante un análisis temático inductivo, con soporte del software ATLAS.ti, lo que garantizó la rigurosidad metodológica y el respeto de principios éticos.

Resultados: Se constató una configuración multidimensional en las actitudes docentes frente a la inclusión. Se corroboró un conocimiento sólido del enfoque inclusivo y una favorable valoración ética de la diversidad; no obstante, se identificó su coexistencia con experiencias de estrés sostenido, sobrecarga emocional y limitaciones institucionales. También se observó la presencia de tensiones entre la disposición inclusiva de los docentes y la sostenibilidad real de estas prácticas pedagógicas, con un condicionamiento del acompañamiento organizacional y la disponibilidad de recursos.

Conclusiones: La inclusión en Educación Inicial se corroboró como un proceso estructuralmente tensionado, sustentado en buena medida por el esfuerzo emocional docente. Con ello, además de la formación pedagógica, el fortalecimiento y sostenibilidad de actitudes inclusivas demandó también de contextos institucionales favorables y estrategias encaminadas al cuidado del bienestar docente, como soporte en la promoción real del bienestar integral infantil.

Palabras clave: Educación inclusiva; actitud docente; educación inicial; bienestar infantil; inclusión educativa; salud socioemocional.

ABSTRACT

Objective: Given the essential role of early childhood in individuals' later development, this study sought to understand how teachers' attitudes toward inclusion in Early Childhood Education are manifested, based on their perceptions, experiences, and challenges in addressing diversity.

Methods: This study was conducted using a qualitative approach, with a descriptive–interpretative scope and a non-experimental, cross-sectional design. Fifteen Early Childhood Education teachers were selected through purposive sampling from educational institutions located in the district of Lurigancho–Chosica, Peru. Data were collected through in-depth interviews and subsequently analyzed using inductive thematic analysis, supported by ATLAS.ti software, ensuring methodological rigor and adherence to ethical principles.

Results: A multidimensional configuration of teachers' attitudes toward inclusion was identified. The findings revealed solid knowledge of the inclusive approach and a favorable ethical valuation of diversity; however, these coexisted with experiences of sustained stress, emotional overload, and institutional constraints. Tensions were also observed between teachers' inclusive dispositions and the practical sustainability of inclusive pedagogical practices, largely conditioned by organizational support and resource availability.

Conclusions: Inclusion in Early Childhood Education was confirmed as a structurally tensioned process, largely sustained by teachers' emotional effort. Beyond pedagogical training, the strengthening and sustainability of inclusive attitudes also require supportive institutional contexts and strategies aimed at safeguarding teacher well-being, as a key foundation for the genuine promotion of children's holistic well-being.

Keywords: Inclusive education; teacher attitudes; early childhood education; child well-being; educational inclusion; socio-emotional health.

Recibido: 17/10/2025

Aceptado: 28/11/2025

Introducción

El valor estratégico de la Educación Inicial radica no solo en su capacidad para impulsar el desarrollo socioemocional de la infancia sino también en su potencial para la prevención temprana de inequidades y su consiguiente impacto en la vida de las personas. Esto, porque el desarrollo infantil temprano se considera una etapa esencial en la construcción del bienestar integral humano, asumido como la interacción dinámica entre las dimensiones cognitivas, emocionales, sociales y ético-valóricas, que actúan como condicionantes de la salud integral, la adaptabilidad social y la calidad de vida. ^{(1)–(3)} En este contexto, la educación inclusiva se constituye desde perspectivas actuales como un principio pedagógico y determinante social del bienestar en la infancia, por su potencial para propiciar la creación de entornos educativos que susciten la participación, pertenencia y seguridad emocional desde los primeros años de vida. ^{(2),(4)}

El reconocimiento de lo diverso como inherente al desarrollo humano, mediado a su vez por condicionantes culturales, familiares, emocionales y contextuales, sostiene la fundamentación de la inclusión educativa en la etapa de la primera infancia. Según estudios recientes los ambientes educativos inclusivos favorecen significativamente el bienestar psicológico y la salud mental en la infancia,

mediante su contribución a la autorregulación emocional, al desarrollo de habilidades sociales y a la construcción de ambientes afectivos seguros. ^{(5),(6)} Por otra parte, la exposición temprana a experiencias de exclusión o estigmatización pueden propiciar la generación de efectos adversos acumulativos, con afectaciones de autoestima, participación y adaptabilidad social en los infantes desde edades tempranas del desarrollo. ^{(4),(7)}

La función del docente de Educación Inicial asume en este contexto una especial relevancia que trasciende su mera función pedagógica, al intervenir de una parte como mediador del ambiente socioemocional del aula, y, de otra, como agente principal en la edificación de experiencias educativas inclusivas. En este escenario la interpretación de las políticas inclusivas y su traducción concreta en prácticas educativas están directamente mediadas por la actitud docente, entendida en su configuración compleja de creencias, emociones y disposiciones conductuales. La literatura reciente evidencia en este sentido que la actitud favorable hacia la inclusión está asociada con mayor nivel de autoeficacia docente, prácticas formativas flexibles y ambientes emocionales positivos; de otro lado, la presencia de actitudes signadas por factores de inseguridad o estrés pueden obstaculizar silenciosamente la inclusión efectiva. ^{(8),(9)}

Vale destacar, sin embargo, que investigaciones actuales distinguen en los docentes un desarrollo de actitudes inclusivas que no se manifiestan de forma aislada ni homogénea, pues se asocian con factores diversos que transitan desde lo formativo, lo emocional o lo institucional. Entre ellos, pueden asociarse al desarrollo de estas prácticas las condiciones laborales concretas, la formación inicial y continua del profesorado, el apoyo directivo y la cultura escolar. En ambientes con limitaciones estructurales y sobrecarga laboral del personal docente, el consiguiente estrés sostenido del profesorado puede afectar tanto su

propio bienestar como la calidad de las interacciones educativas en el clima del aula. ⁽¹⁰⁾ Asumido desde este punto de vista la inclusión educativa se advierte como un proceso sistémico que demanda condiciones organizacionales propicias, no solo responsabilidad individual. ^{(3),(11)}

En Perú, aunque se ha constatado un fortalecimiento de los marcos normativos y las políticas encaminadas hacia una educación inclusiva, tales como la consumación de servicios de apoyo especializados, subsiste aún una brecha relevante entre lo expresado desde el discurso normativo y las prácticas educativas concretas, específicamente en el nivel de Educación Inicial. En este sentido, análisis y reportes a nivel nacional dan cuenta de que muchos docentes afrontan dificultades con la insuficiente formación especializada, la limitación de recursos pedagógicos y la falta de acompañamiento institucional. En este panorama, a pesar de una valoración positiva sobre la inclusión, estas condicionantes concretas afectan sus actitudes y la sostenibilidad real de las prácticas inclusivas. ^{(2),(4),(12)}

Perspectivas actuales en relación con este tema subrayan la inclusión en su dimensión moral, vinculada con la equidad, la justicia social y el respeto por la dignidad humana; fundamentos de especial valor en la infancia temprana, por su papel en la configuración de las bases del desarrollo social y emocional. Con ello, la inclusión en esta etapa vital no puede percibirse solamente desde una lógica técnica o normativa, sino también, y fundamentalmente, desde sus dimensiones ética y humanista. ^{(1),(6)} Desde este punto de vista la actitud docente constituye un cimiento esencial para el establecimiento de entornos educativos que benefician el bienestar integral de la infancia.

Aunque se constata un interés creciente por la educación inclusiva, aún persisten vacíos significativos en su estudio y sistematización, sobre todo desde enfoques cualitativos interesados por ahondar en la experiencia vivencial de los docentes de Educación Inicial. ⁽¹³⁾ Predominan en este sentido investigaciones actuales orientadas hacia la medición de actitudes o evaluaciones de programas, mientras se resta atención al estudio de las percepciones, emociones y dilemas éticos de la praxis docente inclusiva en contextos determinados. Específicamente en contextos de América Latina esta limitación evidencia una urgencia crítica, dados los condicionamientos estructurales y culturales que influyen significativamente en la implementación efectiva de la inclusión. ⁽¹⁴⁾ En este escenario se evidencia la persistencia de tensiones entre los fundamentos inclusivos incentivados por las políticas educativas y la realidad concreta de su ejecución. Específicamente, en las instituciones de Educación Inicial del distrito de Lurigancho–Chosica, si bien existe un reconocimiento normativo de la inclusión como derecho y principio rector, las actitudes docentes frente a la diversidad se ven condicionadas por factores formativos, emocionales e institucionales que pueden limitar la concreción de prácticas inclusivas coherentes y sostenidas, con posibles repercusiones en el bienestar socioemocional de los niños.

Como resultado de esta problemática se ha podido identificar que aun con los progresos normativos en esta dirección, la actitud docente en relación con la inclusión en Educación Inicial no siempre se alinea consistentemente con dicho enfoque, dando lugar a tensiones que afectan el cuidado a la diversidad y al bienestar integral infantil en espacios educativos concretos. Atendiendo a ello, el presente estudio se propone dar respuesta a la siguiente pregunta: ¿Qué manifestaciones se evidencian en la actitud docente hacia la inclusión en la Educación Inicial, según sus percepciones, experiencias y desafíos ante la atención a la diversidad en el contexto específico del aula durante el año 2025? Esta

investigación estuvo orientada hacia el objetivo general de comprender cómo se manifiestan las actitudes docentes hacia la inclusión en la Educación Inicial, mediante el análisis de sus percepciones, experiencias y desafíos ante la atención a la diversidad en el contexto específico del aula durante el año 2025.

Métodos

Esta investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo, con alcance descriptivo–interpretativo y un diseño de tipo no experimental de corte transversal. El empleo de este enfoque hizo posible la comprensión profunda de las actitudes docentes de Educación Inicial frente a la inclusión educativa, considerando sus percepciones, experiencias y significados en un contexto específico. ^{(15),(16)}

El estudio se realizó en instituciones educativas de Educación Inicial del distrito de Lurigancho–Chosica, Perú, a partir de una población conformada por 15 docentes con funciones directas de enseñanza en aulas con estudiantado diverso. La selección de los participantes se efectuó a partir de un muestreo intencional orientado hacia la inclusión de informantes clave con significativa experiencia en procesos de inclusión educativa.

Los criterios de inclusión buscaron garantizar el acceso a discursos significativos y pertinentes para el objetivo del estudio: a) estar ejerciendo docencia activa en el nivel de Educación Inicial, b) encontrarse al frente de la atención de aulas con características y necesidades educativas diversas, c) aceptar voluntariamente su participación en el estudio.

En la recolección de datos se utilizó la técnica de la entrevista en profundidad, que permitió la exploración minuciosa de las experiencias, percepciones y emociones de los docentes. Para ello, se elaboró una guía de entrevista semiestructurada coherente con el objetivo general de la investigación, a partir de cinco dimensiones analíticas: cognitiva, afectiva, conductual, contextual y ética–valórica. La aplicación de las entrevistas se realizó de forma individual, en espacios que ofrecieran a los participantes un clima de privacidad y confianza, lo que favoreció su libre expresión. En todos los casos las entrevistas fueron registradas íntegramente, transcritas de manera literal para su posterior análisis.

El desarrollo del proceso investigativo se ejecutó en etapas sucesivas. Primeramente, se estableció comunicación con las instituciones educativas involucradas, se informó al colectivo docente sobre los objetivos y alcances del estudio y se procedió a la obtención del consentimiento informado de los participantes, atendiendo a los principios de su participación voluntaria y consciente en el proceso. En un segundo momento se realizaron las entrevistas, que fueron programadas según la disponibilidad de los docentes y de acuerdo con el respeto a sus tiempos laborales. Posteriormente, se revisaron y organizaron las transcripciones para su estudio, cuidando de preservar en todo momento la confidencialidad de la información proporcionada.

Los datos cualitativos se sometieron a un examen temático de tipo inductivo–interpretativo. Para ello, las transcripciones de las entrevistas fueron procesadas mediante el software ATLAS.ti, herramienta que permitió la organización, codificación y sistematización rigurosa de la información. A partir de reiteradas lecturas fue posible la identificación de unidades de significado, de las cuales se originaron códigos iniciales posteriormente agrupados según categorías y subcategorías analíticas y estructurados a partir de las dimensiones cognitiva,

afectiva, conductual, contextual y ética–valórica. La identificación de patrones, convergencias y divergencias en los discursos de los docentes se obtuvo como resultado de un proceso analítico iterativo y reflexivo, garantizando en ello la coherencia interpretativa acorde con los objetivos del estudio.

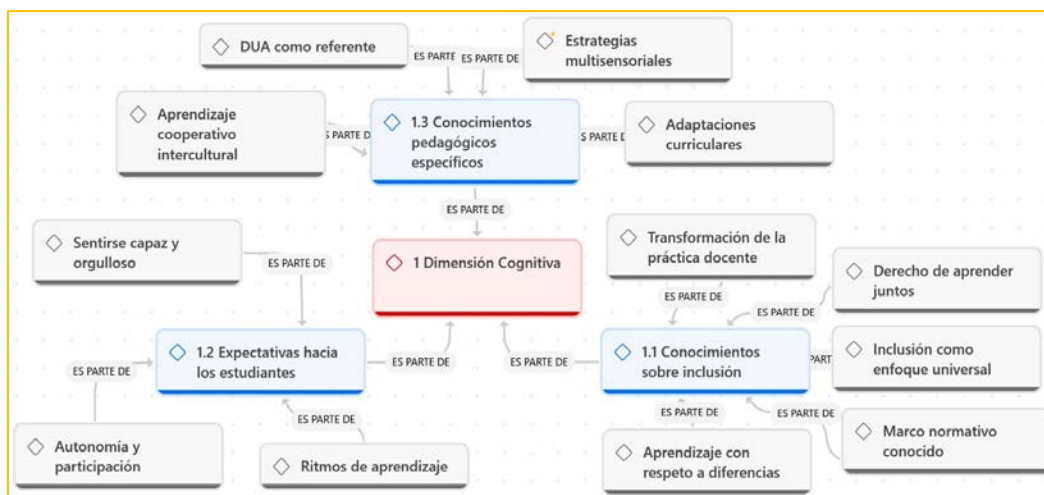
De acuerdo con lo descrito anteriormente, la realización de esta investigación siguió los principios éticos esenciales de la investigación con seres humanos, garantizando el derecho a retirarse del estudio en cualquier momento, sin consecuencias. Durante todo el proceso se respetaron los principios de respeto, beneficencia y justicia. ⁽¹⁷⁾ Asimismo, además de asegurar la confidencialidad y el anonimato de las docentes mediante la codificación de los datos, se garantizó el uso exclusivo de la información con fines científicos. ^{(18),(19)}

Resultados

Los resultados evidenciaron la configuración de la actitud docente frente a la inclusión en Educación Inicial a partir del análisis cualitativo de cinco dimensiones: cognitiva, afectiva, conductual, contextual y ética-valórica. La dimensión cognitiva mostró la solidez de los conocimientos sobre inclusión, las expectativas hacia los estudiantes y el dominio de estrategias pedagógicas adaptadas; la dimensión afectiva reveló la implicancia emocional del docente, expresada en la empatía, la regulación del estrés y la satisfacción profesional; la dimensión conductual tradujo la actitud inclusiva en acciones concretas de planificación, enseñanza y evaluación diferenciada; la dimensión contextual evidenció la interacción entre las condiciones institucionales, familiares y comunitarias que facilitaron o limitaron la práctica inclusiva; y la dimensión ética y de valores dio cuenta de la orientación

moral del quehacer docente, sustentada en la equidad, la responsabilidad y el respeto a la diversidad. A continuación, se describen los resultados organizados por categorías.

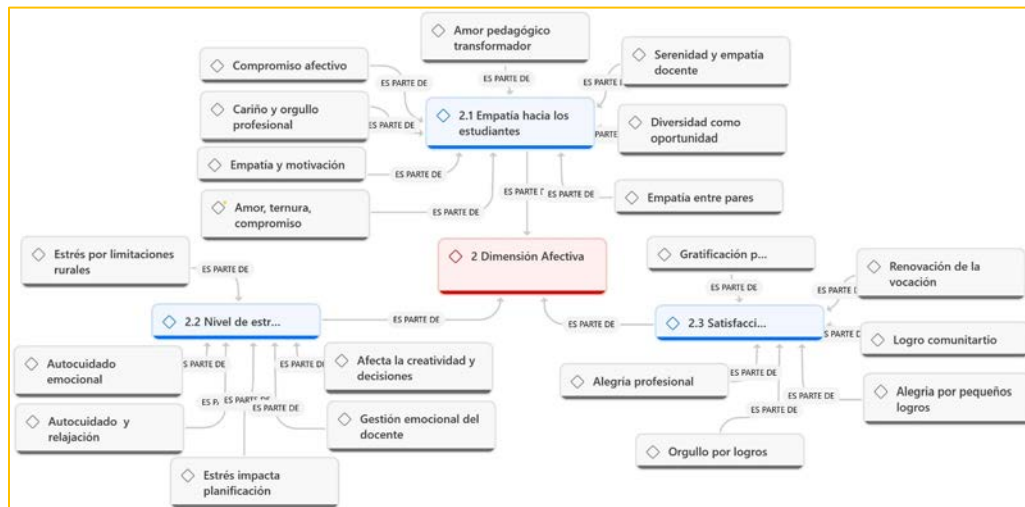
La figura 1, Dimensión cognitiva, revela que los docentes participantes comprenden la inclusión educativa desde la dimensión universal que parte del derecho a un aprendizaje integral, sustentado en el reconocimiento de un necesario marco normativo. Relacionado con las expectativas hacia los estudiantes sobresale una positiva visión que pondera la autonomía, la participación interactiva, así como los diferentes ritmos de aprendizaje vinculados al reconocimiento de las capacidades de los niños y la satisfacción que produce acompañarlos y vivir con ellos sus progresos. Respecto a los conocimientos pedagógicos específicos, se percibió un buen manejo de las estrategias didácticas inclusivas como el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), el aprendizaje cooperativo intercultural, las estrategias multisensoriales y las adaptaciones curriculares que, en su conjunto, evidencian un conocimiento técnico, contextualizado y orientado a la equidad.



Fuente: Atlas ti

Fig. 1. Dimensión Cognitiva: Conocimientos sobre inclusión, expectativas hacia los estudiantes y conocimientos pedagógicos específicos.

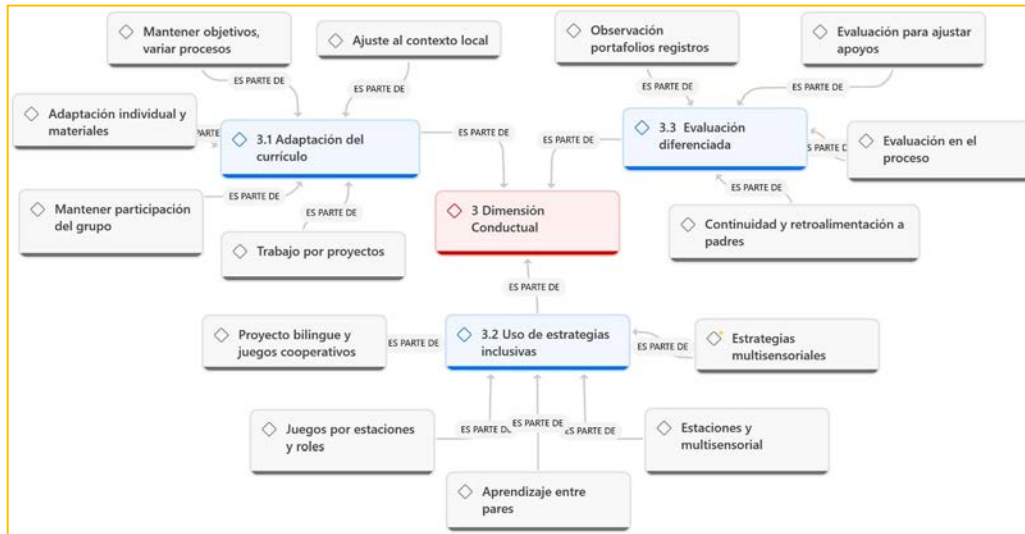
En la figura 2, Dimensión afectiva, el nivel de empatía hacia los estudiantes se percibe mediante conceptos como el compromiso afectivo, la empatía, el amor por una pedagogía transformadora, además del respeto a la diversidad como una oportunidad que establece un vínculo docente-estudiante, cuya base es la comprensión emocional, el respeto a lo diferente y la vocación humanista por excelencia. Paralelamente, el nivel de estrés percibido por los docentes se asoció con la gestión de las emociones del docente, la relajación y el autocuidado; también como las limitantes, especialmente en las zonas rurales, donde se incrementa la carga laboral y la sensación de incapacidad para resolver problemas puntuales con los educandos. Por último, la satisfacción personal del docente emerge como un componente restaurado, lo que refleja alegría profesional, orgullos tras alcanzar logros importantes, renovación de la aptitud hacia su especialidad y satisfacción tras el logro y la transformación en la formación de los estudiantes.



Fuente: Atlas ti

Fig. 2. Dimensión Afectiva: Empatía hacia los estudiantes, nivel de estrés percibido y satisfacción personal.

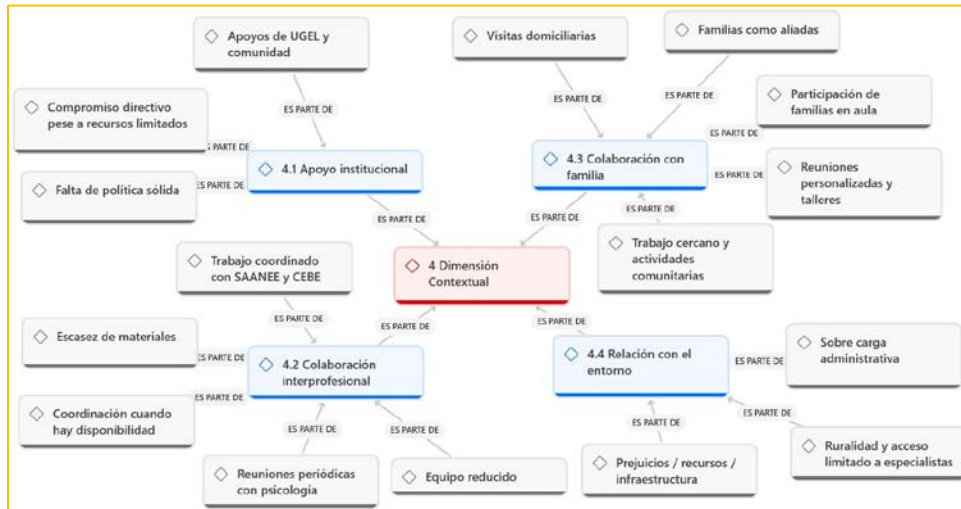
En la Dimensión conductual, figura 3, se relatan prácticas pedagógicas cuya orientación es la diversificación de procesos sin modificar los objetivos fundamentales del proceso educativo. Ello, mediante los ajustes al contexto sociocultural, las adaptaciones individuales y de materiales educativos, así como la participación del grupo a través de trabajos que responden a proyectos. Respecto al uso de estrategias inclusivas se destacan experiencias pedagógicas que estimulan la cooperación y la adquisición del conocimiento a través de metodologías activas como juegos cooperativos, el aprendizaje entre pares, la elaboración conjunta, entre otras que estimulen objetivamente la interacción, la diversidad cultural y la estimulación integral. En cuanto a la evaluación diferenciada, esta se presenta como un proceso flexible y reflexivo que incluye la observación continua del progreso del estudiante, así como los procesos evaluativos, seguidos de la necesaria retroalimentación formativa (a padres y estudiantes) con el fin de consolidar el proceso y lograr la inclusión educativa.



Fuente: Atlas ti

Fig. 3. Dimensión Conductual: Adaptación del currículo, uso de estrategias inclusivas y evaluación.

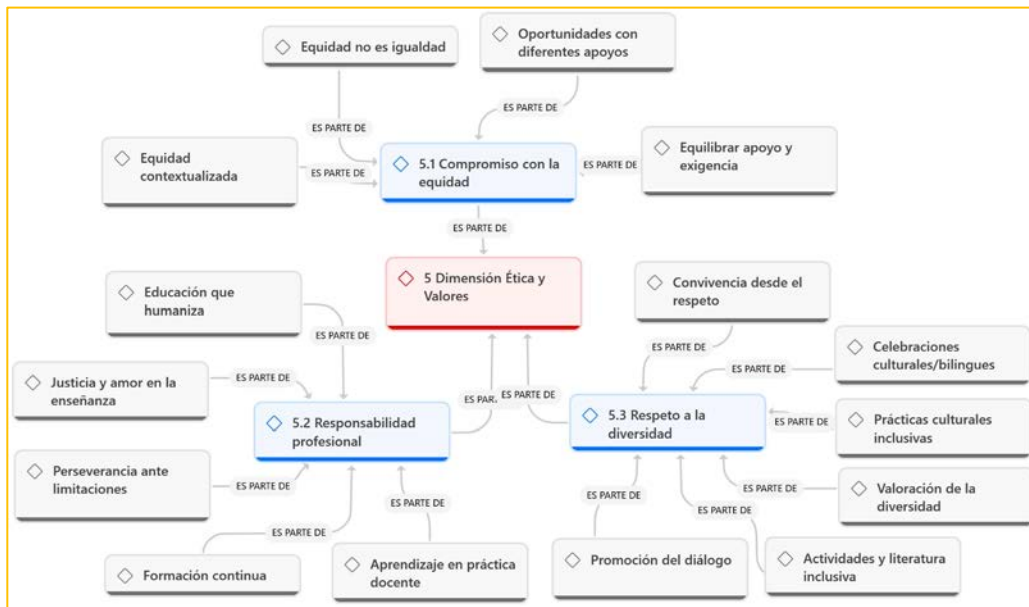
En la figura 4 la colaboración entre profesionales se manifiesta mediante acciones de coordinación con SAANEE y CEBE, reuniones sistemáticas con el área de Psicología y la articulación entre docentes respecto a las acciones de organización, planificación y capacitación constante. Respecto a las acciones colaborativas institución educativa-familia, los docentes destacan el valor de las familias como aliadas clave para el desarrollo del proceso, las coordinaciones para ese fin la logran mediante visitas a los hogares, reuniones personalizadas, talleres abiertos que estimulan la participación y el intercambio de ideas. Vinculado a la relación con el entorno, dicha relación está influenciada por elementos como la sobrecarga administrativa, el acceso limitado a especialistas, la ruralidad, así como las limitaciones de recursos; estas situaciones, aunque afectan la atención integral del estudiante, también funcionan como motivaciones para impulsar la creatividad del docente, con el fin de sostener la participación de todos y sobreponerse a las dificultades de manera permanente.



Fuente: Atlas ti

Fig. 4. Dimensión Contextual: Apoyo institucional, colaboración interprofesional, colaboración con la familia y relación con el entorno.

La figura 5 rescata la necesidad de ofrecer a los educandos oportunidades diferenciadas que les permitan el logro de los objetivos educativos sin descuidar las metas personales. Por otro lado, la responsabilidad profesional se manifiesta a partir de valores como el amor a la enseñanza y la justicia, asimismo, la formación continua, el aprendizaje experiencial y el optimismo ante las dificultades que podría enfrentar el docente. Finalmente, la subcategoría respeto a la diversidad resalta la convivencia desde el diálogo y la promoción del respeto, complementado con actividades culturales de tipo literarias, bilingües, patrimoniales, identitarias, entre otros; ayudan a configurar la diversidad a partir de una educación humanizadora que resalta las diferencias como una riqueza, tanto para el aprendizaje como para la cohesión social.



Fuente: Atlas ti

Fig. 5. Dimensión Ética y de Valores: Compromiso con la equidad, responsabilidad profesional y respeto a la diversidad.

Discusión

Los hallazgos del presente estudio permiten interpretar la actitud docente frente a la inclusión en Educación Inicial como un fenómeno multidimensional que articula componentes cognitivos, afectivos, conductuales, contextuales y ético-valóricos, con repercusiones directas en el bienestar integral infantil. Esta concepción es coherente con perspectivas actuales, desde las cuales la inclusión educativa se concibe como un proceso relacional y sistémico, que se encuentra estrechamente relacionado con el desarrollo socioemocional, la salud mental y la reducción de desigualdades desde la infancia temprana.^{(3),(11)} Estos hallazgos dialogan, asimismo, con las observaciones acopiadas en el proyecto, que subrayan el papel

de la Educación Inicial como un escenario clave en el fomento del bienestar y la equidad desde los primeros años de vida, principios alineados con las directrices nacionales e internacionales en materia de educación inclusiva. ^{(2),(4)}

En la dimensión cognitiva, los resultados constataron que los docentes conocen claramente los principios y marcos normativos que respaldan la educación inclusiva (Figura 1). Estos datos verifican lo aportado por estudios recientes, donde se destaca el posicionamiento de la inclusión como un eje transversal en la formación del personal docente, especialmente en el nivel inicial. ⁽⁷⁾ Aun cuando no puede decirse que este conocimiento se concrete con seguridad en la praxis, el proyecto ya indicaba la consistencia de los docentes en valorar la inclusión como un derecho y un principio pedagógico fundamentales. En este sentido, estudios recientes refuerzan la existencia de esta tensión al destacar que, aunque necesario, por sí solo el conocimiento conceptual se muestra insuficiente, salvo que este se acompañe de un proceso formativo situado y un continuo apoyo institucional. ^{(4),(11),(20)}

Por su parte, desde el punto de vista de salud y bienestar la dimensión afectiva (Figura 2) alcanza una relevancia especial. Los hallazgos revelan la coexistencia de elevados niveles de compromiso emocional, empatía y vocación inclusiva, unidos con experiencias de estrés y sobrecarga laboral. Esta ambivalencia ya había sido reconocida en el proyecto, a partir de una expresión de los docentes en relación con la presencia de sentimientos duales frente a la inclusión, que oscilaban entre la motivación ética y el agotamiento emocional. La literatura reciente confirma en el bienestar emocional del docente un componente crítico no solo en favor de la calidad del clima en el contexto específico del aula, sino también en la salud mental infantil; ⁽⁹⁾ por otra parte, el estrés continuo puede interferir en la regulación emocional y la participación de los infantes, especialmente en el

escenario de la Educación Inicial. ^{(9),(10)} Los resultados destacan, tanto en el proyecto como en la literatura reciente, el necesario tratamiento de la inclusión como un proceso emocionalmente exigente que demanda de un apoyo psicosocial al profesorado.

En cuanto a la dimensión conductual, los hallazgos (figura 3) dan cuenta de que las actitudes favorables hacia la inclusión efectiva suelen manifestarse a través de una praxis pedagógica diversificada, con estrategias cooperativas, adecuaciones curriculares y la flexibilización de enfoques en la evaluación. Este patrón identificado es coincidente con investigaciones actuales, que enfatizan la correspondencia entre la actitud docente, la autoeficacia profesional y la praxis inclusiva efectiva. ^{(4),(8)} No obstante, el proyecto ya advertía que dichas prácticas no siempre se sostienen en el tiempo, especialmente cuando existen limitaciones estructurales. La literatura internacional coincide en que estas brechas entre intención y acción no deben interpretarse como resistencias individuales, sino como efectos de sistemas educativos que promueven la inclusión sin garantizar siempre los recursos y apoyos necesarios. ^{(20),(21)}

Asimismo, la dimensión contextual se constituye en eje transversal que actúa como condicionante significativo en el desarrollo de actitudes realmente inclusivas. Los resultados muestran que el apoyo institucional, el liderazgo directivo y la cultura escolar influyen directamente en la seguridad y disposición del docente para atender la diversidad, aspecto que se refleja de forma integrada en las figuras del estudio. Esta evidencia se alinea tanto con los planteamientos del proyecto —que subraya las limitaciones de acompañamiento y recursos en el contexto local— como con investigaciones recientes que conciben la inclusión como una responsabilidad organizacional y no exclusivamente individual. ^{(3),(11)} En escenarios caracterizados por un sostenido trabajo colaborativo y

acompañamiento pedagógico, así como por la articulación de estos con servicios especializados, las actitudes del profesorado tienden a ganar en estabilidad y praxis sostenidas, de acuerdo con investigaciones comparativas recientes. ^{(2),(4),(5)}

Finalmente, la dimensión ética-valórica se considera como uno de los fundamentales aportes del presente estudio, pues los hallazgos comprueban que, más que una mera obligación normativa, las docentes asumen una concepción de la inclusión como una responsabilidad moral asociada con la equidad, la justicia y el respeto por la dignidad humanas. En plena coincidencia con lo presentado en el proyecto, este punto de vista entiende la inclusión como un compromiso ético inherente a la labor docente. Esta perspectiva es reforzada también desde la literatura contemporánea al abordar la inclusión en materia de derechos humanos y justicia social, no como una sola estrategia técnica. ^{(1),(11),(20)} En lo concerniente al desarrollo infantil es esencial esta dimensión, por cuanto las experiencias tempranas de aceptación y reconocimiento intervienen profundamente en componentes que actúan en estrecha relación con el bienestar y la salud mental a largo plazo, como la construcción de la autoestima, la identidad y el sentido de pertenencia. ⁽⁶⁾

También el enfoque fenomenológico constituye un aporte significativo de la presente investigación, al posibilitar la exploración de la experiencia vivencial de las docentes de Educación Inicial, elementos con escaso abordaje en la literatura reciente. Actualmente se constatan numerosos estudios orientados a la medición de actitudes o evaluaciones de programas; sin embargo, investigaciones actuales han destacado la necesaria aplicación de enfoques cualitativos en favor de profundizar en la complejidad de la inclusión educativa, lo que se considera específicamente relevante en escenarios con desigualdades estructurales marcadas. En correspondencia con ello, el presente análisis se interesó por

profundizar en los significados, las emociones y los dilemas éticos que intervienen en la práctica inclusiva habitual, objetivo que se anticipaba desde el planteamiento del proyecto. ⁽¹⁴⁾

En materia de salud pública y bienestar infantil los resultados destacan el papel de la inclusión educativa en la primera infancia como un determinante social del desarrollo humano. En esta línea, tanto el proyecto como la literatura reciente identifican la contribución de los entornos educativos inclusivos en la prevención de la exclusión temprana, la reducción del estrés infantil y la promoción de trayectorias de desarrollo más equitativas. ^{(3),(8),(14)} En este contexto, la actitud docente funciona como un componente esencial capaz de actuar como potenciador o limitador de dichos efectos, lo que coloca al docente como agente indirecto en la promoción del bienestar infantil.

El presente análisis evidencia repercusiones relevantes en diferentes niveles. En lo que compete al ámbito de la formación docente, los hallazgos indican el necesario fortalecimiento de programas integradores, donde los conocimientos técnicos en materia de inclusión se imbriquen con el fomento de competencias socioemocionales, el manejo del estrés y la reflexión ética, en consonancia con lo que se plantea en el proyecto. Las evidencias recientes muestran que las intervenciones formativas orientadas hacia la articulación de estos componentes benefician el desarrollo de actitudes inclusivas más sostenibles, al tiempo que disminuyen el desgaste profesional. ^{(2),(8),(9)} Por su parte, en los planos institucional y político, los resultados confirman la necesidad de fomentar condiciones laborales que preserven el bienestar docente, al evidenciar en la sobrecarga emocional y la falta de apoyo impedimentos estructurales para la inclusión efectiva, lo cual es advertido tanto desde las políticas nacionales como desde investigaciones internacionales recientes.

A manera de resumen, la discusión de estos hallazgos constata que la inclusión educativa en Educación Inicial debe percibirse como un proceso dinámico, contextualizado y de profundo valor humano, que articula desde la integralidad los componentes de educación, salud y bienestar. La inclusión se constituye una práctica en constante construcción, transversalizada por tensiones estructurales, emocionales y éticas, más que como un estado definitivo alcanzable. El reconocimiento de esta complejidad posibilita el tránsito hacia enfoques de mayor realismo y coherencia, en los que la actitud docente no se configura solamente como una variable educativa, sino como un elemento esencial en la construcción de ambientes que susciten el pleno desarrollo y la dignidad infantil.

Conclusiones

La actitud docente frente a la inclusión en el contexto de la Educación Inicial no se identificó como una disposición individual o aislada, ni como componente de un mero indicador de apego a las políticas educativas vigentes; se evidenció como un fenómeno estructuralmente tensionado por la contradicción entre lo dispuesto desde el discurso normativo sobre la inclusión, las circunstancias reales de la praxis docente y las exigencias emocionales que incidieron sobre el profesorado.

De una parte, los docentes demostraron un conocimiento claro de los fundamentos rectores de la educación inclusiva, así como una evaluación positiva de la diversidad; sin embargo, por sí solo este recurso cognitivo no se constituyó en garantía de prácticas inclusivas estables, ni coherentes. Se constató, en este sentido, la persistencia de una brecha entre el conocimiento pedagógico inclusivo y su concreción cotidiana, lo que reveló las limitaciones de los modelos de formación docente centrados de forma exclusiva en la transferencia de contenidos normativos o metodológicos. Dicha brecha no se interpretó como resistencia al

cambio, sino resultante de procesos pedagógicos desarticulados del ambiente escolar real y de escenarios institucionales que fallaron en la disposición estable de los apoyos requeridos para la inclusión efectiva.

Desde el punto de vista crítico, uno de los hallazgos más significativos del estudio estuvo relacionado con la carga emocional acompañante en la práctica inclusiva en Educación Inicial. La inclusión en estos contextos se obtuvo, en gran medida, sobre el soporte del esfuerzo emocional del personal docente; lo que puede deducirse desde la constatación en ello de cohabitación entre compromiso ético, vocación profesional y elevados índices de estrés. En esencia, este escenario expuso el trasfondo de una tensión ética existente: la promoción de la inclusión como fundamento ineludible no fue siempre respaldada con garantías hacia la protección del bienestar docente, lo que, además de derivar en el desgaste profesional, pudo también, paradójicamente, incidir en el debilitamiento de la inclusión que se pretendió fortalecer. En este sentido, el bienestar docente no se constituye en efecto colateral, sino como una condición estructural de las prácticas inclusivas sostenibles.

El estudio puso en debate, asimismo, la problematización de la noción de inclusión como compromiso individual, al evidenciar un condicionamiento contextual profundo de la actitud docente; entre ellos, por ejemplo, destacan factores del liderazgo institucional, la cultura escolar, la disponibilidad de recursos y el acompañamiento especializado. En suma, en escenarios con déficit de estos componentes la inclusión se convirtió en una mera pretensión simbólica, más que en una práctica factible. La significación de este hallazgo pone en tela de juicio enfoques de política educativa orientados hacia la evaluación del desempeño docente, sin un abordaje integral de las condicionantes organizacionales que incidieron en la viabilización o limitación de las prácticas inclusivas.

También, la dimensión ética alcanzó una significación esencial en las conclusiones de este estudio, pues, más que una exigencia normativa, los docentes concibieron la inclusión como una responsabilidad moral asociada a la dignidad, la equidad y el derecho de la infancia a una educación reconocedora de sus singularidades. No obstante, la convivencia de la ética inclusiva en escenarios institucionales ocasionalmente contradictorios con dichos valores, generó disyuntivas profesionales que repercutieron de forma negativa en la coherencia percibida entre convicción y acción. Más que un consenso logrado, esta tensión expuso la inclusión como un espacio de disputa entre ideales pedagógicos y circunstancias estructurales reales.

Por último, el presente estudio confirmó el necesario enfoque sistémico de la inclusión educativa en la primera infancia, entendido desde la articulación entre formación docente, bienestar emocional, condiciones institucionales y compromiso ético. La persistencia de perspectivas fraccionadas restringió la efectividad de la inclusión, al tiempo que la expuso al riesgo de transmutarla en un discurso normativo desligado de la experiencia concreta de sus actores reales. Desde este punto de vista el fortalecimiento de la actitud docente hacia la inclusión involucró no solo la capacitación, sino también el cuidado, el acompañamiento y la transformación de las condiciones estructurales que acompañaron la práctica educativa. De igual forma, la actitud docente no se constituyó en un punto de partida neutro, sino en el resultado de tensiones pedagógicas, emocionales y contextuales. Dicho esto, el reconocimiento de esta complejidad establece un camino inevitable para la evolución hacia políticas y prácticas inclusivas de mayor honestidad, sostenibilidad y coherencia con el bienestar integral infantil y docente.

Referencias bibliográficas

1. Slee R. Defining the scope of inclusive education. Global Education Monitoring Report; 2020 [citado 28 de agosto de 2025]. 1-67 p. Disponible en: <https://hdl.handle.net/20.500.12799/5977>
2. Minedu. Educación inclusiva CNEB y SAE. Lima, Perú; 2024 [citado 2 de agosto de 2025]. Disponible en: <https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/11383/Educaci%C3%B3n%20Inclusiva%20CNEB%20y%20SAE.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
3. Ainscow M. Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. Nordic Journal of Studies in Educational Policy. 2 de enero de 2020;6(1):7-16. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
4. Smith P, Calle P, Peñaherrera L, Alvarado G, Varea D, López A, et al. Agenda para una Educación Inclusiva: Una mirada hacia el futuro. 1.a ed. Sociedad y Discapacidad; 2021 [citado 28 de agosto de 2025]. Disponible en: <https://www.unicef.org/peru/media/10076/file/Agenda%20para%20una%20educaci%C3%B3n%20inclusiva.pdf>
5. OECD. Beyond academic learning: First results from the Survey of Social and Emotional Skills. OECD Publishing; 2021 [citado 28 de agosto de 2025]. 1-173 p. Disponible en: https://www.oecd.org/en/publications/beyond-academic-learning_92a11084-en.html
6. World Health Organization. World Mental Health report. Organización Mundial de la Salud. 2022 [citado 29 de agosto de 2025];1-296. Disponible en: <https://www.who.int/publications/i/item/9789240049338>

7. Sharma U, Forlin C, Loreman T. Impact of training on pre-service teachers' attitudes and concerns about inclusive education and sentiments about persons with disabilities. *Disabil Soc.* diciembre de 2008;23(7):773-85. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/09687590802469271>
8. Reichert F, Lange D, Chow L. Educational beliefs matter for classroom instruction: A comparative analysis of teachers' beliefs about the aims of civic education. *Teach Teach Educ.* 1 de febrero de 2021;98:103248. Disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103248>
9. Jennings PA, Doyle S, Oh Y, Rasheed D, Frank JL, Brown JL. Long-term impacts of the CARE program on teachers' self-reported social and emotional competence and well-being. *J Sch Psychol.* 1 de octubre de 2019;76:186-202. Disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.07.009>
10. Sacré M, Ries N, Wolf K, Kunter M. Teachers' well-being and their teaching quality during the COVID-19 pandemic: a retrospective study. *Front Educ (Lausanne).* 14 de junio de 2023;8:1136940. Disponible en: <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1136940>
11. Ainscow M, Slee R, Best M. Editorial: the Salamanca Statement: 25 years on. *International Journal of Inclusive Education.* 3 de agosto de 2019;23(7-8):671-6. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1622800>
12. Ortiz Távara TM, Reynosa Navarro E. Inclusión educativa de niños con síndrome Down en educación inicial regular, Perú. *Revista Cubana de Medicina General Integral.* 2021 [citado 28 de agosto de 2025];37(2):1-20. Disponible en: <https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=107757>
13. Rivera Arellano EG, Méndez Vergaray J, Huayta Franco YJ, Garro-Aburto LL, Vela Meléndez L, Reynosa Navarro E. Inclusive Education and COVID-19:

a phenomenological study. Revista Cubana de Investigaciones Biomedicas. 2022 [citado 28 de agosto de 2025];41:e2442. Disponible en:

http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S0864-03002022000100003&script=sci_arttext&tlng=pt

14. Hendriksen N, Logtenberg A, Westbroek H, Janssen F. Exploring teachers' agency in inclusive education: Secondary education teachers navigating their projects in responding to the diversity in students' sociocultural backgrounds. Teach Teach Educ. 1 de octubre de 2024;149:104731. Disponible en:

<https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104731>

15. Hernández Sampieri R, Fernández Colado C, Bartista Pilar L. Metodología de la Investigación. 6.a ed. Vol. 58. Mcgraw-HILL / Interamericana Editores, S.A. DE C.V.; 2014 [citado 4 de febrero de 2023].

7250-7 p. Disponible en: <https://www.esup.edu.pe/wp-content/uploads/2020/12/2>.

16. Fuster Guillen DE. Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. Propósitos y Representaciones. 1 de enero de 2019;7(1):201-29. Disponible en: <https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>

17. Merz JF. The Nuremberg Code and Informed Consent for Research. JAMA. enero de 2018;319(1):85-6.

18. De Abajo FJ. La declaración de Helsinki VI: Una revisión necesaria, pero ¿Suficiente? Rev Esp Salud Publica. 2001 [citado 21 de enero de 2023];75(5):407-20. Disponible en:

https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1135-57272001000500002

19. World Medical Association Declaration of Helsinki. Ethical Principles for Medical Research Involving Human Subjects. Clinical Review & Education. 2013;310(20):2191-4.
20. Florian L. Inclusive Pedagogy: A transformative approach to individual differences but can it help reduce educational inequalities? Scott Edu Rev. 30 de abril de 2022 [citado 29 de agosto de 2025];47(1):5-14. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/360271550_Inclusive_Pedagogy_A_transformative_approach_to_individual_differences_but_can_it_help_reduce_educational_inequalities
21. Resch K, Schrittemser I. Using the Service-Learning approach to bridge the gap between theory and practice in teacher education. International Journal of Inclusive Education. 24 de agosto de 2023;27(10):1118-32. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1882053>

Conflicto de interés

Los autores declaran no tener conflictos de intereses.

Contribución de los autores

Conceptualización: Consuelo Nora Casimiro Urcos, Donatila Tobalino López, Elizabeth Mercedes Vegas Palomino, Lourdes Basilia Pareja Pérez, Fanny Miriam Sanabria Boudri

Curación de datos: Consuelo Nora Casimiro Urcos, Donatila Tobalino López, Lourdes Basilia Pareja Pérez

Análisis formal: Consuelo Nora Casimiro Urcos, Donatila Tobalino López, Elizabeth Mercedes Vegas Palomino, Lourdes Basilia Pareja Pérez, Fanny Miriam Sanabria Boudri

Investigación: Consuelo Nora Casimiro Urcos, Donatila Tobalino López, Elizabeth Mercedes Vegas Palomino, Lourdes Basilia Pareja Pérez, Fanny Miriam Sanabria Boudri

Adquisición de fondos: Consuelo Nora Casimiro Urcos, Donatila Tobalino López

Metodología: Consuelo Nora Casimiro Urcos, Donatila Tobalino López, Elizabeth Mercedes Vegas Palomino, Lourdes Basilia Pareja Pérez, Fanny Miriam Sanabria Boudri

Investigación: Consuelo Nora Casimiro Urcos, Donatila Tobalino López, Elizabeth Mercedes Vegas Palomino, Lourdes Basilia Pareja Pérez, Fanny Miriam Sanabria Boudri

Redacción - borrador original: Consuelo Nora Casimiro Urcos, Donatila Tobalino López, Elizabeth Mercedes Vegas Palomino, Lourdes Basilia Pareja Pérez, Fanny Miriam Sanabria Boudri

Aprobación de la versión final: Consuelo Nora Casimiro Urcos, Donatila Tobalino López, Elizabeth Mercedes Vegas Palomino, Lourdes Basilia Pareja Pérez, Fanny Miriam Sanabria Boudri