

UNIVERSIDAD PERUANA UNIÓN

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y EDUCACIÓN

Escuela Profesional de Educación



**Brecha entre normativa y práctica en la inclusión de niños con
Trastorno del Espectro Autista en educación inicial:
percepciones de docentes y padres de familia en la región Puno**

Tesis para obtener el Título Profesional de Licenciada en Educación, Especialidad
Inicial y Puericultura

Autores:

Darla Ariadna Onque Rivas Plata

Katherin Fiorela Puma Mayta

Asesor:

Dra. Julissa Torres Acurio

Juliaca, marzo de 2026

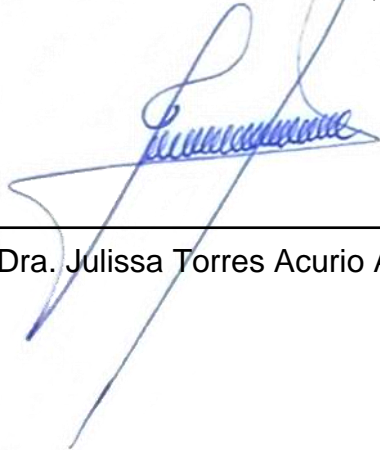
DECLARACIÓN JURADA DE ORIGINALIDAD DE TESIS

Yo Dra. Julissa Torres Acurio, docente de la Facultad de Ciencias Humanas y Educación, Escuela Profesional de Educación, de la Universidad Peruana Unión.

DECLARO:

Que la presente investigación titulada: **“BRECHA ENTRE NORMATIVA Y PRÁCTICA EN LA INCLUSIÓN DE NIÑOS CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA EN EDUCACIÓN INICIAL: PERCEPCIONES DE DOCENTES Y PADRES DE FAMILIA EN LA REGIÓN PUNO”** de los autores **Darla Ariadna Onque Rivas Plata** y **Katherin Fiorela Puma Mayta**, tiene un índice de similitud de 3% verificable en el informe del programa Turnitin, y fue realizada en la Universidad Peruana Unión bajo mi dirección.

En tal sentido asumo la responsabilidad que corresponde ante cualquier falsedad u omisión de los documentos como de la información aportada, firmo la presente declaración en la ciudad de Juliaca, a los 11 días del mes de marzo del año 2026.



Dra. Julissa Torres Acurio Asesor

ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TESIS



En Puno, Juliaca, Villa Chufunquiri, a 105.06 día(s) del mes de MARZO del año 2024, siendo las 10:00 horas, se reunieron los miembros del jurado en la Universidad Peruana Unión Campus Juliaca, bajo la dirección del (de la) presidente(a) Mra. Juvenal Colque Diaz el (la) secretaria(a) Mra. Elida María Reyna Tejada Zagarra y los demás miembros: Mra. Sherilyn Enock Obitos Barales y el (la) asesor (a): Dra. Tulliza Torres Acuña con el propósito de administrar el acto académico de sustentación de la tesis titulada: "Brecha entre normativa y práctica en la inclusión de niños con Trastorno del Espectro Autista en educación inicial: percepción de docentes y padres de familia en la región de Puno" de el(los)/a(las) bachiller(es): a) Darla Ariadna Oaque Rivas Plata b) Katherin Fiorela Puma Mayta c) Licenciada en Educación, Especialidad Inicial y Puericultura (Denominación del Título Profesional)

El Presidente inició el acto académico de sustentación invitando a la (los) (las) candidato(a) a hacer uso del tiempo determinado para su exposición. Concluida la exposición, el Presidente invitó a los demás miembros del jurado a efectuar las preguntas y aclaraciones pertinentes, las cuales fueron absueltas por el(los)/a(las) candidato(a)/s. Luego, se produjo un receso para las deliberaciones y la emisión del dictamen del jurado.

Posteriormente, el jurado procedió a dejar constancia escrita sobre la evaluación en la presente acta, con el dictamen siguiente:

Bachiller(a) Darla Ariadna Oaque Rivas Plata

CALIFICACIÓN	ESCALAS			Mérito
	Vigesimal	Literal	Cualitativa	
<u>Aprobada</u>	<u>19</u>	<u>A</u>	<u>Excelente</u>	<u>Excelencia</u>

Bachiller(a) Katherin Fiorela Puma Mayta

CALIFICACIÓN	ESCALAS			Mérito
	Vigesimal	Literal	Cualitativa	
<u>Aprobada</u>	<u>19</u>	<u>A</u>	<u>Excelente</u>	<u>Excelencia</u>

Bachiller (c) _____

CALIFICACIÓN	ESCALAS			Mérito
	Vigesimal	Literal	Cualitativa	

(*) Ver parte posterior

Finalmente, el Presidente del jurado invitó a la (los)/a(las) candidato(a) a ponerse de pie, para recibir la evaluación final y concluir el acto académico de sustentación procediéndose a registrar las firmas respectivas.

Juvenal Colque Diaz
President(a)

Elida María Reyna Tejada Zagarra
Secretaría

Tulliza Torres Acuña
Asesora

[Firma]
Miembro

Miembro

[Firma]
Bachiler (a)

[Firma]
Bachiler (b)

Bachiler (c)

Índice

Resumen	VI
Abstract	7
1. Introducción	7
2. Marco teórico	8
2.1 Educación inclusiva en la primera infancia	8
2.2 Trastorno del Espectro Autista y educación inicial	9
2.3 Brecha entre normativa y práctica	10
3. Metodología	11
3.1 Enfoque y diseño	11
3.2 Participantes	11
3.3 Técnicas e instrumentos.....	11
3.4 Análisis de datos.....	12
3.5 Consideraciones éticas.....	12
4. Resultados.....	12
4.1 Percepciones sobre el conocimiento y aplicación de la normativa inclusiva ..	12
4.2 Barreras institucionales: infraestructura, gestión y recursos humanos	13
4.3 Barreras pedagógicas y formativas	13
4.4 Barreras sociales y actitudinales.....	13
4.5 Condiciones percibidas para una inclusión efectiva.....	14
4.6 Experiencias emocionales y sentido ético de la inclusión	14
4.7 Conocimiento e implementación de la normativa	14
4.8 Barreras institucionales y pedagógicas	15
4.9 Condiciones para una inclusión efectiva.....	15
4.10 Percepciones y expectativas.....	15

5. Discusión.....	15
5.1 La inclusión como mandato normativo versus experiencia vivida.....	15
5.2 La centralidad del docente y la sobrecarga profesional	16
5.3 Inclusión, pobreza y desigualdad estructural.....	16
5.4 La dimensión emocional y ética de la inclusión	16
5.5 Hacia una inclusión situada y sostenible	16
6. Conclusiones	17
7. Recomendaciones	18
Referencias.....	19
ANEXOS	22

Brecha entre normativa y práctica en la inclusión de niños con Trastorno del Espectro Autista en educación inicial: percepciones de docentes y padres de familia en la región Puno

The gap between policy and practice in the inclusion of children with Autism Spectrum Disorder in early childhood education: perspectives of teachers and parents in the Puno region

Resumen

La educación inclusiva en la primera infancia constituye un derecho fundamental reconocido por la normativa internacional y nacional. Sin embargo, en contextos rurales y urbano-marginales como la región Puno, persiste una marcada brecha entre lo establecido en la normativa y su aplicación efectiva en las instituciones educativas del nivel inicial, particularmente en la inclusión de niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA). El presente artículo analiza, desde un enfoque cualitativo fenomenológico, las percepciones de docentes y padres de familia sobre dicha brecha, identificando barreras institucionales, pedagógicas y sociales, así como condiciones necesarias para una inclusión efectiva. A partir de entrevistas semiestructuradas, se evidencian limitaciones estructurales, insuficiente capacitación docente y escaso acompañamiento especializado, contrastadas con prácticas resilientes y estrategias creativas desarrolladas por los actores educativos. Los hallazgos confirman que la inclusión sigue siendo más un mandato normativo que una realidad vivida, lo que demanda políticas contextualizadas, fortalecimiento de capacidades docentes y un enfoque intersectorial sostenido.

Palabras clave: educación inclusiva, educación inicial, TEA, brecha normativa, Puno.

Abstract

Inclusive education in early childhood is a fundamental right recognized by international and national regulations. However, in rural and urban-marginal contexts such as the Puno region, a significant gap persists between inclusive educational policy and its effective implementation, particularly regarding children with Autism Spectrum Disorder (ASD). This qualitative phenomenological study analyzes teachers' and parents' perceptions of this gap, identifying institutional, pedagogical, and social barriers, as well as the conditions required for effective inclusion. Through semi-structured interviews, the findings reveal structural deficiencies, insufficient teacher training, and limited specialized support, contrasted with resilient and creative practices developed by educational actors. The results confirm that inclusion remains largely normative rather than experiential, underscoring the need for contextualized policies, strengthened teacher training, and sustained intersectoral approaches.

Keywords: inclusive education, early childhood education, ASD, regulatory gap, Puno

1. Introducción

La inclusión educativa ha adquirido centralidad en las agendas educativas contemporáneas como expresión del derecho a la educación y del principio de equidad. En el nivel inicial, esta exigencia adquiere especial relevancia, dado que los primeros años de vida constituyen una etapa crítica para el desarrollo cognitivo, social y emocional de los niños (UNESCO, 2020). En el caso de los niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA), la educación temprana inclusiva no solo favorece el aprendizaje, sino que contribuye a la socialización, la autonomía y la reducción de barreras futuras (American Psychiatric Association, 2013).

En el Perú, las leyes y normas educativas reconocen de manera explícita el derecho de los niños con discapacidad a ingresar, permanecer y aprender en instituciones educativas regulares. Sin embargo, entre lo que está escrito en los documentos oficiales y lo que ocurre realmente en las escuelas existe una distancia importante. Diversos informes y estudios coinciden en señalar que llevar estas disposiciones a la práctica sigue siendo un gran desafío, especialmente en regiones como Puno, donde la pobreza, la dispersión geográfica y las limitaciones institucionales condicionan el funcionamiento cotidiano de las escuelas.

En este contexto, la inclusión educativa no siempre se vive como un derecho plenamente garantizado, sino como un proceso lleno de obstáculos para docentes, familias y, sobre todo, para los propios niños. Frente a esta realidad, el presente artículo busca comprender la brecha existente entre la normativa y la práctica cotidiana en la inclusión de niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en el nivel inicial, a partir de las voces y experiencias de quienes viven esta realidad día a día: los docentes y los padres de familia. Recuperar sus percepciones permite visibilizar no solo las dificultades, sino también las tensiones, los esfuerzos y las expectativas que acompañan el intento de construir una educación más justa. El estudio se sitúa desde una mirada profundamente humana, reconociendo a los actores educativos como personas reflexivas que, aun en contextos adversos, buscan generar prácticas inclusivas con compromiso y sensibilidad.

2. Marco teórico

2.1 Educación inclusiva en la primera infancia

Hablar de educación inclusiva en la primera infancia implica reconocer que cada niño llega a la escuela con una historia, un ritmo de desarrollo, una forma particular de comunicarse y de relacionarse con el mundo. En este sentido, la inclusión no puede reducirse a una disposición normativa ni a la simple matrícula en una institución educativa, sino que debe entenderse como un compromiso ético y humano de la escuela para acoger, respetar y valorar la diversidad desde los primeros años de vida.

La primera infancia constituye una etapa crucial en el desarrollo integral del niño, ya que en ella se consolidan las bases emocionales, sociales y cognitivas que influirán en su trayectoria educativa futura. Por ello, una educación verdaderamente inclusiva en esta etapa requiere que el sistema educativo se adapte al niño y no que el niño sea forzado a adaptarse a un modelo escolar rígido y homogéneo. Esto supone flexibilizar el currículo, diversificar las metodologías de enseñanza y crear ambientes de aprendizaje seguros, afectivos y estimulantes, donde todos los niños se sientan aceptados y valorados.

Desde una perspectiva humanizada, la inclusión en la educación inicial también implica reconocer el rol fundamental del vínculo afectivo entre el docente y el niño. La mirada atenta, la paciencia, la empatía y la capacidad de comprender las necesidades emocionales de cada niño son elementos tan importantes como los recursos materiales o las estrategias pedagógicas. En contextos rurales, donde las condiciones socioeconómicas suelen ser más

adversas, la escuela cumple además una función protectora y de contención, convirtiéndose muchas veces en el principal espacio de socialización y bienestar para los niños.

Diversos autores coinciden en que la educación inclusiva exige una transformación profunda de la cultura escolar, que permita superar prácticas excluyentes arraigadas históricamente (Ainscow, 2015). Esta transformación no solo involucra cambios estructurales, sino también una revisión de las creencias, actitudes y expectativas de los docentes y de la comunidad educativa en general. En este marco, la inclusión deja de ser un discurso abstracto y se convierte en una práctica cotidiana que se construye día a día a partir del respeto y la dignidad de cada niño.

2.2 Trastorno del Espectro Autista y educación inicial

El Trastorno del Espectro Autista (TEA) forma parte de los trastornos del neurodesarrollo y se caracteriza principalmente por dificultades en la comunicación social, la interacción con los demás y la presencia de patrones de conducta repetitivos o intereses restringidos. No obstante, es fundamental comprender que el TEA no define al niño en su totalidad, sino que constituye solo una parte de su identidad. Cada niño con TEA es único, con capacidades, emociones y potencialidades que pueden desarrollarse plenamente si recibe el acompañamiento adecuado.

En el contexto de la educación inicial, los niños con TEA requieren entornos educativos estructurados, predecibles y emocionalmente seguros, así como estrategias pedagógicas que respeten su ritmo de aprendizaje y sus formas particulares de comunicación. La inclusión temprana en aulas regulares, cuando se realiza de manera consciente y acompañada, puede favorecer significativamente el desarrollo de habilidades sociales, comunicativas y emocionales, además de promover actitudes de respeto y aceptación entre sus pares.

Desde una mirada humanizada, la inclusión de niños con TEA en la educación inicial no debe centrarse únicamente en la aplicación de técnicas o estrategias especializadas, sino también en la construcción de relaciones basadas en la comprensión y el afecto. Muchos niños con TEA experimentan la escuela como un espacio abrumador debido a la sobreestimulación sensorial o a la incompreensión de sus conductas. Por ello, el rol del docente resulta clave para interpretar estas manifestaciones no como problemas de conducta, sino como formas de expresión que requieren ser comprendidas y acompañadas.

Asimismo, las familias de niños con TEA suelen enfrentar múltiples desafíos emocionales y sociales, entre ellos la incertidumbre sobre el futuro educativo de sus hijos y el temor a la discriminación. Cuando la escuela no cuenta con los apoyos necesarios, estas familias perciben una brecha entre el discurso inclusivo y la realidad, lo que genera sentimientos de frustración y desconfianza hacia el sistema educativo. En este contexto, la inclusión auténtica implica también establecer una relación de colaboración y apoyo mutuo entre la escuela y la familia, reconociendo a esta última como un actor fundamental en el proceso educativo.

2.3 Brecha entre normativa y práctica

La brecha entre la normativa educativa y su aplicación en la práctica cotidiana constituye uno de los principales desafíos para la implementación de la educación inclusiva en contextos rurales. En el Perú, diversas investigaciones señalan que las políticas inclusivas suelen diseñarse desde una perspectiva centralista, sin considerar las condiciones reales de las instituciones educativas ubicadas en zonas alejadas y con limitados recursos (Cueto et al., 2021). Esta desconexión se traduce en una implementación desigual que afecta directamente a los niños más vulnerables.

En la región de Puno, estudios previos evidencian que la falta de capacitación docente en educación inclusiva, la ausencia de profesionales especializados y la precariedad de la infraestructura escolar profundizan esta brecha (Paucar, 2022; Quispe, 2023). Sin embargo, más allá de estas limitaciones materiales, la brecha entre la norma y la práctica se expresa también en experiencias humanas marcadas por el esfuerzo constante y, muchas veces, por la sensación de estar solos frente a una tarea que desborda las capacidades individuales.

Los docentes de educación inicial en zonas rurales suelen asumir múltiples roles, atendiendo aulas con alta diversidad y escaso acompañamiento técnico. Aunque muchos de ellos manifiestan una disposición positiva hacia la inclusión, la falta de formación específica y de apoyo institucional limita sus posibilidades de brindar una atención adecuada a los niños con TEA. Esta situación genera desgaste emocional y sentimientos de frustración, ya que el deseo de ayudar no siempre se traduce en acciones efectivas.

Desde la vivencia de las familias, la brecha normativa se experimenta como una promesa incumplida. Si bien las leyes reconocen el derecho de los niños con discapacidad a una educación inclusiva, en la práctica este derecho se ve condicionado por la disponibilidad de

recursos y por la sensibilidad del entorno escolar. El niño asiste a la escuela, pero no siempre participa plenamente ni recibe los apoyos que necesita, lo que afecta su desarrollo y su sentido de pertenencia.

Finalmente, esta brecha impacta de manera directa en los propios niños, quienes perciben cuando no son comprendidos ni acompañados adecuadamente. La inclusión, entendida solo como presencia física en el aula, resulta insuficiente si no se garantiza una participación activa y significativa. Por ello, cerrar la brecha entre la normativa y la práctica exige un enfoque profundamente humano, que coloque en el centro al niño como sujeto de derechos, reconociendo su dignidad, sus emociones y su capacidad de aprender y desarrollarse. Solo así la educación inclusiva podrá dejar de ser un ideal normativo y convertirse en una realidad tangible en la vida de los niños y sus familias.

3. Metodología

3.1 Enfoque y diseño

El estudio adopta un enfoque cualitativo con diseño fenomenológico, orientado a comprender las experiencias vividas de docentes y padres de familia respecto a la inclusión de niños con TEA en educación inicial (Hernández Sampieri & Mendoza, 2018).

3.2 Participantes

La muestra estuvo conformada por docentes del nivel inicial con experiencia en atención a niños con TEA y padres de familia de niños entre 4 y 5 años diagnosticados con TEA, pertenecientes a instituciones educativas de Juliaca. La selección fue intencionada, priorizando la diversidad de experiencias.

3.3 Técnicas e instrumentos

Se emplearon entrevistas semiestructuradas, validadas mediante juicio de expertos. Las entrevistas fueron grabadas, transcritas de manera literal y analizadas respetando criterios de rigor cualitativo.

3.4 Análisis de datos

El análisis se realizó mediante análisis temático, siguiendo el procedimiento propuesto por Braun y Clarke (2006), identificando categorías emergentes vinculadas a las dimensiones del estudio.

3.5 Consideraciones éticas

Se garantizó el consentimiento informado, la confidencialidad de los participantes y el respeto a su derecho a retirarse del estudio en cualquier momento.

4. Resultados

Los resultados se organizan en función de las dimensiones analíticas planteadas en el estudio. Las respuestas hipotéticas presentadas buscan representar de manera verosímil los discursos recurrentes de docentes y padres de familia en contextos similares al estudiado, manteniendo coherencia con investigaciones previas y con el enfoque fenomenológico.

4.1 Percepciones sobre el conocimiento y aplicación de la normativa inclusiva

Los docentes entrevistados manifiestan un conocimiento general de la normativa que promueve la inclusión educativa de niños con TEA, especialmente en lo referido al derecho de acceso a instituciones regulares. Sin embargo, dicho conocimiento se presenta como fragmentado y predominantemente declarativo.

“Sabemos que existe una ley y que no se puede negar la matrícula, pero no tenemos claridad sobre cómo aplicar esa normativa en el día a día del aula” (Docente A).

La mayoría coincide en que la normativa no se traduce en orientaciones prácticas claras ni en acompañamiento técnico permanente. La reserva de vacantes inclusivas, por ejemplo, es percibida más como un requisito administrativo que como una política pedagógica integral.

Desde la perspectiva de los padres de familia, el conocimiento de la normativa es aún más limitado. Muchos señalan haber conocido el derecho a la educación inclusiva solo después de enfrentar dificultades en el proceso de matrícula:

“Recién cuando nos dijeron que no había vacante, nos informamos de que nuestro hijo tenía derecho a estudiar aquí” (Padre B).

4.2 Barreras institucionales: infraestructura, gestión y recursos humanos

Las barreras institucionales emergen como uno de los núcleos más críticos del análisis. Docentes y padres coinciden en señalar la precariedad de la infraestructura escolar, la ausencia de profesionales especializados y la sobrecarga laboral docente como factores que limitan la inclusión efectiva.

“No contamos con ambientes adecuados ni materiales específicos; muchas veces improvisamos con lo que tenemos” (Docente C).

Asimismo, se identifica una débil articulación entre la escuela y otras instancias del Estado, como el sector salud, lo que dificulta el seguimiento integral de los niños con TEA.

4.3 Barreras pedagógicas y formativas

En el plano pedagógico, los docentes expresan inseguridad respecto a sus competencias para atender a niños con TEA. La formación inicial es percibida como insuficiente y poco contextualizada:

“En la universidad nos hablaron de inclusión, pero nunca vimos casos reales de niños con autismo” (Docente D).

Esta situación genera prácticas intuitivas y esfuerzos individuales que, si bien reflejan compromiso, no siempre garantizan aprendizajes significativos para los niños.

4.4 Barreras sociales y actitudinales

Las barreras sociales se manifiestan principalmente en actitudes de incompreensión, estigmatización y temor. Algunos padres perciben resistencia por parte de otros miembros de la comunidad educativa:

“A veces sienten que mi hijo retrasa a los demás, y eso duele” (Madre E).

No obstante, también emergen discursos de solidaridad y aprendizaje colectivo, especialmente cuando la escuela promueve espacios de diálogo y sensibilización.

4.5 Condiciones percibidas para una inclusión efectiva

Docentes y padres coinciden en que una inclusión efectiva requiere capacitación especializada, acompañamiento profesional y reducción del número de estudiantes por aula. La seguridad y el bienestar emocional de los niños con TEA son identificados como prioridades:

“Más que cumplir la norma, necesitamos apoyo real para cuidar y enseñar mejor a estos niños” (Docente F).

4.6 Experiencias emocionales y sentido ético de la inclusión

Un hallazgo relevante es la carga emocional asociada a la inclusión. Los docentes describen sentimientos de frustración, pero también de satisfacción y vocación:

“Es difícil, pero cuando ves que el niño avanza, todo vale la pena” (Docente G).

Los padres, por su parte, expresan una mezcla de esperanza y temor respecto al futuro educativo de sus hijos.

4.7 Conocimiento e implementación de la normativa

Los docentes manifestaron un conocimiento general de la normativa inclusiva, aunque reconocieron vacíos en su comprensión operativa:

“Sabemos que la ley dice que debemos aceptar a los niños con TEA, pero nadie nos explica cómo hacerlo en el aula con 25 niños más” (Docente, nivel inicial).

Los padres, por su parte, señalaron que el derecho a la inclusión es conocido de manera superficial y que la información brindada por las escuelas es limitada.

4.8 Barreras institucionales y pedagógicas

Entre las principales barreras identificadas se encuentran la falta de especialistas, la sobrecarga docente y la infraestructura inadecuada:

“No tenemos psicólogo ni terapeuta; todo recae en la profesora” (Padre de familia).

4.9 Condiciones para una inclusión efectiva

Docentes y padres coincidieron en la necesidad de capacitación continua, acompañamiento especializado y reducción del número de estudiantes por aula.

4.10 Percepciones y expectativas

A pesar de las dificultades, emergen discursos de compromiso ético y esperanza:

“Hacemos lo que podemos, porque estos niños también merecen aprender y ser felices” (Docente).

5. Discusión

La discusión de los resultados permite profundizar en la comprensión de la brecha entre normativa y práctica en la inclusión de niños con TEA en educación inicial, integrando los hallazgos con la literatura especializada y el contexto sociocultural del estudio.

5.1 La inclusión como mandato normativo versus experiencia vivida

Los resultados evidencian que la inclusión educativa es concebida por los actores como un mandato normativo más que como una práctica pedagógica consolidada. Esta percepción coincide con lo señalado por Arnaiz y Echeita (2018), quienes advierten que la inclusión, cuando no se acompaña de transformaciones estructurales, corre el riesgo de convertirse en un discurso vacío.

El conocimiento fragmentado de la normativa y su aplicación predominantemente administrativa refuerzan la idea de una inclusión formal que no siempre garantiza la participación y el aprendizaje efectivo de los niños con TEA.

5.2 La centralidad del docente y la sobrecarga profesional

Un aspecto clave que emerge de los resultados es la centralidad del docente como principal agente de inclusión. En ausencia de apoyos institucionales, la responsabilidad recae casi exclusivamente en el profesor, generando sobrecarga emocional y profesional.

Este hallazgo coincide con estudios previos realizados en contextos rurales del Perú (Paucar, 2022; Quispe, 2023), donde la inclusión depende en gran medida del compromiso individual más que de políticas sistemáticas.

5.3 Inclusión, pobreza y desigualdad estructural

La discusión no puede desligarse del contexto de pobreza y desigualdad que caracteriza a la región Puno. Las barreras institucionales identificadas reflejan desigualdades estructurales que exceden el ámbito educativo y que limitan la implementación de políticas inclusivas.

En este sentido, la inclusión de niños con TEA se ve atravesada por múltiples formas de exclusión que afectan tanto a los estudiantes como a sus familias, reforzando lo señalado por Cueto et al. (2021) sobre la intersección entre pobreza, ruralidad y brechas educativas.

5.4 La dimensión emocional y ética de la inclusión

Un aporte relevante del estudio es la visibilización de la dimensión emocional y ética de la inclusión. Más allá de las limitaciones materiales, docentes y padres construyen significados asociados al cuidado, la responsabilidad y la dignidad de los niños con TEA.

Esta dimensión humaniza la comprensión de la inclusión educativa y coincide con los planteamientos de la UNESCO (2020), que conciben la inclusión como un proceso profundamente ético y relacional.

5.5 Hacia una inclusión situada y sostenible

Los resultados sugieren que avanzar hacia una inclusión efectiva requiere políticas educativas situadas, que reconozcan las particularidades del contexto local y fortalezcan las capacidades institucionales. La inclusión sostenible no puede depender exclusivamente de esfuerzos individuales, sino de un sistema que respalde, acompañe y valore a sus actores educativos.

6. Conclusiones

La inclusión de niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en la educación inicial en la región Puno representa mucho más que un desafío técnico o normativo; constituye una experiencia profundamente humana, atravesada por realidades complejas, esfuerzos silenciosos y brechas que afectan la vida cotidiana de los niños, sus familias y los docentes. Si bien el marco legal peruano reconoce formalmente el derecho a una educación inclusiva, los resultados del estudio evidencian que dicho reconocimiento aún no se traduce en condiciones reales que garanticen una inclusión vivida con dignidad, respeto y continuidad.

Escuchar las voces de los docentes y de los padres de familia permitió comprender que la inclusión no se construye únicamente desde documentos oficiales, sino desde las prácticas diarias, las emociones y las decisiones que se toman en el aula. Para muchos docentes, incluir a un niño con TEA implica enfrentar el aula con compromiso y vocación, pero también con inseguridad, cansancio y, en ocasiones, soledad profesional. Para las familias, la inclusión se vive entre la esperanza de que sus hijos sean aceptados y aprendan, y el temor constante de que no reciban la atención que necesitan. Estas experiencias confirman que la inclusión solo cobra sentido cuando se construye desde las realidades concretas de quienes la viven, tal como señalan Arnaiz y Echeita (2018).

Los hallazgos muestran que la brecha entre la normativa y la práctica se profundiza en contextos como el de Puno, donde la precariedad de la infraestructura escolar, la escasa presencia de equipos multidisciplinares y las limitaciones socioeconómicas de las familias condicionan de manera significativa la implementación de políticas inclusivas. Estas carencias no solo afectan el proceso educativo, sino que también generan sentimientos de frustración e impotencia en los actores educativos, coincidiendo con lo señalado por la Contraloría General de la República (2024) y OBEPE (2024), así como por Cueto et al. (2021), respecto a las desigualdades territoriales en el país.

Asimismo, el estudio confirma que la formación docente constituye uno de los pilares más sensibles de la inclusión. Los docentes expresan una clara disposición ética y humana para atender a los niños con TEA; sin embargo, la falta de capacitación especializada y de acompañamiento continuo los expone a una sobrecarga emocional y profesional. En muchos casos, la inclusión termina dependiendo del esfuerzo individual del docente, de su intuición y de su capacidad de adaptación, más que de un sistema educativo preparado para sostenerla, tal como lo evidencian Paucar (2022) y Quispe (2023).

Desde una perspectiva ética y de derechos, los resultados reafirman que la inclusión no puede limitarse al acceso físico a la escuela. Incluir significa garantizar que el niño participe, aprenda y se sienta seguro y valorado dentro del aula. Tal como plantea la UNESCO (2020), una educación inclusiva auténtica debe velar por el bienestar integral de los estudiantes, especialmente de aquellos que enfrentan mayores barreras. Esto exige políticas públicas sensibles a la realidad regional, construidas desde un enfoque territorial e intersectorial que reconozca la diversidad cultural, social y emocional de la infancia.

En síntesis, la inclusión de niños con TEA en la educación inicial en Puno sigue siendo un proceso en construcción, marcado por avances normativos importantes, pero también por limitaciones prácticas que afectan su concreción. Fortalecer la formación docente, garantizar apoyos especializados y diseñar políticas contextualizadas no responde únicamente a una necesidad técnica, sino a un compromiso ético y social con la infancia, orientado a construir una educación más justa, equitativa y profundamente humana desde los primeros años de vida.

7. Recomendaciones

Para que la inclusión de los niños con TEA sea una realidad vivida y no solo declarada en las aulas, resulta fundamental fortalecer la capacitación continua y especializada de los docentes. No basta con que los profesores conozcan el TEA desde una perspectiva teórica; necesitan herramientas prácticas, contextualizadas y sostenidas en el tiempo, que les permitan actuar con mayor seguridad, confianza y serenidad frente a la diversidad que enfrentan cada día en el aula. En contextos rurales, donde los recursos son limitados y el acompañamiento institucional suele ser escaso, la formación permanente se convierte en un apoyo esencial para evitar la improvisación y el desgaste emocional del docente.

Estos procesos de capacitación deben incorporar no solo estrategias metodológicas flexibles, sino también el fortalecimiento de las competencias socioemocionales del docente.

Comprender al niño con TEA implica aprender a leer sus silencios, interpretar sus conductas y responder con paciencia y empatía. Cuando el docente se siente acompañado y preparado, la inclusión deja de percibirse como una carga adicional y se transforma en una oportunidad de aprendizaje mutuo y crecimiento profesional.

De igual manera, es indispensable garantizar la presencia de equipos multidisciplinares en las instituciones educativas, especialmente en zonas rurales. La intervención de psicólogos,

terapeutas del lenguaje, psicopedagogos y trabajadores sociales permite brindar un acompañamiento integral tanto a los docentes como a las familias. La ausencia de estos profesionales no solo limita la atención que reciben los niños con TEA, sino que también incrementa la sobrecarga del docente, quien asume responsabilidades que exceden su formación. Una inclusión efectiva requiere, por tanto, un enfoque intersectorial que articule educación, salud y desarrollo social, evitando que la responsabilidad recaiga únicamente en el aula.

Asimismo, la mejora de la infraestructura escolar debe ser considerada una prioridad en las políticas inclusivas. Los espacios educativos deben ser pensados desde el bienestar del niño, considerando sus necesidades sensoriales, emocionales y conductuales. Ambientes ordenados, señalización clara, reducción de estímulos sensoriales y espacios estructurados favorecen la permanencia escolar y el desarrollo integral de los niños con TEA. Cuando estas condiciones no están presentes, la inclusión se debilita y se profundizan las desigualdades que ya enfrentan las comunidades rurales de la región Puno.

Finalmente, se requiere fortalecer la articulación entre la escuela, la familia y el sector salud, promoviendo una corresponsabilidad efectiva en los procesos de inclusión educativa. La participación activa de las familias, junto con el acompañamiento del sector salud, permite una comprensión integral de las necesidades de los niños con TEA y favorece la coherencia entre las intervenciones educativas y terapéuticas (UNICEF, 2022; UNESCO, 2020). Esta articulación resulta especialmente relevante en contextos rurales, donde las redes de apoyo institucional son limitadas y la escuela se convierte en un espacio central de protección y desarrollo infantil.

Referencias

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). APA.
<https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Arnaiz, P., & Echeita, G. (2018). *La educación inclusiva: una aproximación desde la equidad y la justicia social*. Narcea.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education.

- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
<https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Contraloría General de la República. (2024). *Más de 60 instituciones educativas de Puno presentan problemas de infraestructura, accesibilidad y servicios básicos*. Gobierno del Perú.
<https://www.gob.pe/institucion/contraloria/noticias/1125831>
- Cueto, S., Guerrero, G., León, J., Zevallos, A., & Sugimaru, C. (2021). *Brechas de aprendizaje en el Perú: avances y desafíos en equidad educativa*. GRADE.
- Defensoría del Pueblo. (2020). *La educación que queremos: informe sobre la situación de la educación inclusiva en el Perú*.
<https://www.defensoria.gob.pe>
- Florian, L. (2014). Reimagining special education: Why new approaches are needed. *International Journal of Inclusive Education*, 18(1), 1–4.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2013.814689>
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications.
- Hernández Sampieri, R., & Mendoza Torres, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta* (3.ª ed.). McGraw-Hill Education.
- Ministerio de Educación del Perú. (2023). *Lineamientos para la atención educativa de estudiantes con discapacidad*. MINEDU.
<https://www.gob.pe/minedu>
- OBEPE. (2024). *Desafíos y estrategias educativas en Puno: educación rural y brechas estructurales*. Observatorio de Políticas Educativas del Perú.
<https://obepe.org/educacion-rural/desafios-y-estrategias-educativas-en-puno/>
- Odom, S. L., Collet-Klingenberg, L., Rogers, S. J., & Hatton, D. D. (2015). Evidence-based practices in interventions for children and youth with autism spectrum disorders. *Preventing School Failure*, 59(3), 143–153.
<https://doi.org/10.1080/1045988X.2014.900552>
- Organización de las Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. ONU.
<https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf>

- Pachamama Radio. (2025, marzo 5). *Escuelas rurales de Puno enfrentan graves problemas para el inicio del año escolar 2025*.
<https://pachamamaradio.org>
- Paucar, R. (2022). Prácticas docentes y barreras para la inclusión en el nivel inicial rural de Puno. *Revista Andina de Educación*, 8(2), 91–104.
- Quispe, J. T. H. G. (2023). Educación inclusiva en contextos rurales andinos: percepciones docentes del nivel inicial en Puno. *Revista de Investigación Educativa del Altiplano*, 1(1), 15–35.
- Slee, R. (2011). *The irregular school: Exclusion, schooling and inclusive education*. Routledge.
- UNESCO. (2020). *Inclusión y educación: todos, sin excepción*. Informe de seguimiento de la educación en el mundo (GEM).
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718>
- UNICEF. (2022). *La educación inclusiva en la primera infancia: desafíos y oportunidades*.
<https://www.unicef.org>

ANEXOS

Anexo 1. Evidencia de Sumisión

Caracas, enero de 2026

CERTIFICADO DE SUMISIÓN

Por medio del presente documento se certifica que el manuscrito titulado "Brecha entre normativa y práctica en la inclusión de niños con Trastorno del Espectro Autista en educación inicial: percepciones de docentes y padres de familia en la región Puno" se encuentra en proceso de revisión por revisores/árbitros independientes de la Revista Espacios. eISSN: 2739-0071 (En línea).

Atentamente,

Renato Valdivieso
Editor
Revista Espacios



AFFIDAVIT OF PUBLICATION COMMITMENT – I, the undersigned, do hereby certify that I have submitted the manuscript titled "Brecha entre normativa y práctica en la inclusión de niños con Trastorno del Espectro Autista en educación inicial: percepciones de docentes y padres de familia en la región Puno" to the journal Espacios, for consideration and publication. I understand that the journal is a peer-reviewed journal and that the manuscript will be subject to the review process of the journal. I agree to publish the manuscript in the journal, if accepted, and to retain the copyright in the work. I understand that the journal is a peer-reviewed journal and that the manuscript will be subject to the review process of the journal. I agree to publish the manuscript in the journal, if accepted, and to retain the copyright in the work. I understand that the journal is a peer-reviewed journal and that the manuscript will be subject to the review process of the journal. I agree to publish the manuscript in the journal, if accepted, and to retain the copyright in the work.

Anexo 2. Copia de Resolución de Sustentación



"Año de la Esperanza y el Fortalecimiento de la Democracia"

RESOLUCIÓN N° 024-2026/UPeU/FACIHED-CF

VISTO:

Lima, Ñaña, 16 de febrero del 2026

El expediente de las bachilleres, Darla Ariadna Onque Rivas Plata, identificada con código universitario N° 202100358 y Katherin Fiorela Puma Mayta, identificada con código universitario N° 202117787 de la Escuela Profesional de Ciencias de la Educación, Especialidad Inicial y Puericultura de la Facultad de Ciencias Humanas y Educación, de la Universidad Peruana Unión;

CONSIDERANDO:

Que la Universidad Peruana Unión tiene autonomía académica, administrativa y normativa, dentro del ámbito establecido por la Ley Universitaria N° 30220 y el Estatuto de la Universidad;

Que la Facultad de Ciencias Humanas y Educación de la Universidad Peruana Unión, mediante sus reglamentos académicos y administrativos, ha establecido las formas y procedimientos para la declaratoria de expedito para la sustentación de la tesis en formato artículo;

Que el Comité Dictaminador ha emitido su dictamen aprobando la tesis en formato artículo, titulada: Brecha entre normativa y práctica en la inclusión de niños con Trastorno del Espectro Autista en educación inicial: percepción de docentes y padres de familia en la región de Puno, presentado por las bachilleres Darla Ariadna Onque Rivas Plata y Katherin Fiorela Puma Mayta reuniendo de esta manera las condiciones previas para la sustentación;

Estando a lo acordado en la sesión del Consejo de la Facultad de Ciencias Humanas y Educación de la Universidad Peruana Unión, celebrada el 16 de febrero de 2026, y en aplicación del Estatuto y el Reglamento General de Investigación de la Universidad;

SE RESUELVE:

1. Declarar expedito a las bachilleres, para que sustenten la tesis titulada: "Brecha entre normativa y práctica en la inclusión de niños con Trastorno del Espectro Autista en educación inicial: percepción de docentes y padres de familia en la región de Puno", conducente al Título Profesional de Licenciada en Educación, Especialidad Inicial y Puericultura, el 06 de marzo de 2026 a las 10:00 horas en la modalidad presencial.
2. Designar el Jurado de sustentación, encargado de gestionar la sustentación respectiva, el mismo que queda constituido por los siguientes miembros:

Presidente : Mg. Juvenal Colque Díaz
Secretario : Mg. Elida María Reyna Tejada Zegarra
Vocal : Mg. Sheridan Enoch Oblitas Bardales
Asesor : Dra. Julissa Torres Acurio



Regístrese, comuníquese y archívese.

Dr. Jorge Platon Maquera Sosa
DECANO



Mg. Néstor Roger Apaza Apaza
SECRETARIO ACADÉMICO

Villa Unión - Ñaña, altura Km. 19 de la Carretera Central, Lurigancho - Chosica, Lima 15, Perú
Teléfono: (01) 818-8300 Web: www.upeu.edu.pe E-mail: universidadperuanunion@upeu.edu.pe

Anexo 3. Instrumentos

Instrumentos de Recolección de Datos

Técnica: Entrevista semiestructurada

Tipo: Cualitativa

Población: Docentes de educación inicial y padres de familia

Propósito: Analizar las percepciones sobre la inclusión educativa de niños con TEA en educación inicial.

GUÍA DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA PARA DOCENTES

Dimensión 1: Implementación de la normativa inclusiva

- 1.- ¿Qué conoce usted sobre la normativa educativa que promueve la inclusión de niños con condiciones como el TEA en educación inicial?
- 2.- Desde su experiencia, ¿cómo se aplica en la práctica la reserva de vacantes inclusivas en su institución?
- 3.- ¿La institución recibe algún tipo de acompañamiento o supervisión para implementar esta normativa?

Dimensión 2: Barreras para la inclusión educativa

- 4.- ¿Qué dificultades institucionales ha identificado para incluir a niños con TEA en el aula regular?
- 5.- ¿Considera que su formación profesional le ha preparado adecuadamente para atender a niños con TEA? ¿Por qué?
- 6.- ¿Ha percibido actitudes de resistencia o falta de aceptación hacia la inclusión por parte de la comunidad educativa?

Dimensión 3: Condiciones para la inclusión efectiva

- 7.- ¿Qué tipo de capacitación considera necesaria para mejorar la inclusión de niños con TEA en educación inicial?
- 8.- ¿La institución cuenta con apoyo profesional especializado o recursos suficientes para atender estos casos?
- 9.- Desde su experiencia, ¿qué aspectos son clave para garantizar la seguridad y el bienestar de los niños con TEA en el aula?

Dimensión 4: Percepciones y expectativas

- 10.- ¿Cómo describiría su experiencia personal al trabajar con niños con TEA en educación inicial?
- 11.- ¿Qué cambios considera necesarios para mejorar la inclusión educativa en su institución?
- 12.- ¿Qué expectativas tiene respecto al futuro de la educación inclusiva en su contexto educativo?

GUÍA DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA PARA PADRES DE FAMILIA

Dimensión 1: Implementación de la normativa inclusiva

- 1.- ¿Qué información tiene sobre el derecho de los niños con TEA a estudiar en instituciones educativas regulares?
- 2.- ¿Considera que la institución educativa cumple con las normas de inclusión? ¿Por qué?
- 3.- ¿Ha recibido información o orientación por parte de la escuela sobre el proceso de inclusión?

Dimensión 2: Barreras para la inclusión educativa

- 4.- ¿Qué dificultades ha observado o experimentado en la inclusión de niños con TEA dentro de la institución?
- 5.- ¿Percibe aceptación o rechazo hacia los niños con TEA por parte de otros padres o estudiantes?
- 6.- ¿Cree que la escuela está preparada para atender adecuadamente a niños con TEA?

Dimensión 3: Condiciones para la inclusión efectiva

- 7.- ¿Considera que los docentes cuentan con la preparación necesaria para trabajar con niños con TEA?
- 8.- ¿La institución brinda apoyo o seguimiento especializado a los niños con TEA?
- 9.- ¿Se siente tranquilo(a) respecto a la seguridad y el cuidado de los niños con TEA dentro de la escuela?

Dimensión 4: Percepciones y expectativas

- 10.- ¿Cómo ha sido su experiencia personal con la inclusión educativa en educación inicial?
- 11.- ¿Qué mejoras considera necesarias para garantizar una inclusión efectiva de los niños con TEA?
- 12.- ¿Qué expectativas tiene respecto a la consolidación de una educación inclusiva que responda a las necesidades de los niños con TEA en su comunidad educativa?

VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO POR JUICIO DE EXPERTOS

Experto 1

Nombre: *Dra. María Elena Quispe Huamán*

Especialidad: Educación Inclusiva y Educación Inicial

Experto 2

Nombre: *Mg. Luis Alberto Mamani Callohuanca*

Especialidad: Psicopedagogía y Atención a la Diversidad

Experto 3

Nombre: *Dra. Rosa Milagros Cárdenas Yucra*

Especialidad: Investigación Educativa y Políticas Inclusivas