



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN
Línea de Investigación: Educación Especial



COMPUERTAS DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA: UNA MIRADA DESDE LA COSMOVISIÓN DOCENTE HACIA LOS PROCESOS ÁULICOS

Tesis Doctoral presentada como requisito parcial para optar al
Grado de Doctora en Educación

Autora: Carlotica M. Mercado M.
Tutora: Norelvis Saturdini

Maracaibo, julio 2026



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO
RECTORADO



ACTA

Nosotros el Jurado Examinador abajo firmante, reunidos en modalidad virtual el día 02 de octubre de 2026, debidamente autorizados por la Coordinación de Estudios de Postgrado del Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio, con el propósito de evaluar la Tesis Doctoral titulado: "COMPUERTAS DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA: UNA MIRADA DESDE LA COSMOVISIÓN DOCENTE HACIA LOS PROCESOS ÁULICOS", presentado por la Magister. Mercado Mendoza Carlótica María, titular de la C.C 32851356 integrante de la cohorte: 2023-2 del Doctorado en Educación, para optar al título de Doctora en Educación, emitimos el siguiente veredicto: **APROBADO.**

Miembros del Jurado


Dra. Moraima Esteves
C.I. N° 5.596.653
Jurado




Dra. Esperanza Piña
C.I. N° 3.446.853
Jurado


Dr. Félix José Parra Domínguez
C.I.N° 92.559.625
Jurado


Dra. Eliem Zapata González
C.I.N° 11.807.321
Jurado


Dra. Norelvis saturnini
C.I. V. 5.244.038
Tutora

Dedicatoria

Esta investigación es el reflejo de un camino iluminado por Dios, quien ha sido la luz constante en mis momentos de incertidumbre, otorgándome la sabiduría, la fuerza y la templanza necesarias para finalizar este gran propósito. En este transitar, mi familia se erigió como un pilar inquebrantable; a ellos dedico este logro, que es tan suyo como mío, pues con su amor paciente comprendieron cada una de mis ausencias y creyeron en mí cuando el cansancio flaqueaba, transformando el esfuerzo diario en este sueño hoy cumplido.

En el corazón de esta investigación late mi mayor fuente de inspiración: mi hijo, junto a cada uno de los estudiantes que viven el día a día de una escuela que afronta con valor el reto de visibilizar una verdadera inclusión en el aula. Asimismo, guardo un profundo agradecimiento para mi gran amiga Nay Liz, por su lealtad, complicidad y por ser el apoyo incondicional que caminó a mi lado en esta travesía. Finalmente, abrazo con el alma a un ángel terrenal, S. M., cuya presencia trasciende la distancia; gracias por haber sido siempre mi refugio en tiempos difíciles, luz en los días oscuros y por no haber dejado de creer jamás en mí.

Agradecimientos

La culminación de este sendero académico y humano no habría sido posible sin el respaldo de las instituciones y personas que tejieron, con su guía y saberes, el entramado de esta investigación. De manera imperecedera, expreso mi gratitud a mi querida Universidad UPEL y a su cuerpo de docentes, quienes desde un profundo sentido humano supieron orientar y dignificar este reto personal y profesional. En este transitar compartido, extendiendo un reconocimiento fraterno a mis compañeros de lucha de la cohorte X - grupo 1, con especial afecto a David (nuestro cachaco), Sandra, Luz Yarney y Vicente su constancia, dedicación y esmero no solo fueron un faro de motivación constante, sino la prueba fehaciente de que los anhelos más nobles se cumplen cuando se forjan en colectivo.

Asimismo, honro la labor de mi apreciada tutora Dra Norelvis Saturnini, cuya rigurosidad y sabiduría señalaron el camino ético indispensable para el desarrollo de esta investigación. Este sueño hunde sus raíces en mi respetado INEM de Soledad, institución que inspiró la necesidad de cualificarme y me brindó la sensibilidad para comprender, desde una perspectiva transformadora, la realidad latente en nuestro contexto escolar. Mi reconocimiento se hace extensivo a los informantes clave, cuyas valiosas voces y saberes otorgaron el sustrato necesario para construir y materializar este saber pedagógico. Agradezco también a grandes personas que comprendieron mi búsqueda y me sostuvieron con palabras de aliento para no rendirme en los momentos de fatiga, guardando un lugar especial para mi amiga Viky Pérez.

Finalmente, dedico este esfuerzo a todos los docentes que, día a día, asumen la inclusión educativa no como una utopía, sino como un imperativo ético y un reto de amor y dedicación indispensable para salvaguardar el futuro de nuestros estudiantes en una sociedad aún colmada de inequidad.

TABLA DE CONTENIDO

LISTA DE TABLAS.....	pp. iii
LISTA DE FIGURAS.....	iv
RESUMEN.....	v
INTRODUCCIÓN.....	vi

SENDEROS

I	Contextualización del Fenómeno de Estudio.....	8
	Descripción de la Realidad Investigativa.....	8
	Propósitos Orientadores.....	19
	Relevancia de la Investigativa del Fenómeno.....	19
II	Basamento Teórico Epistemológico.....	23
	Estado del Arte Investigativo.....	23
	Estudios Previos Internacionales.....	24
	Estudios Previos Nacionales.....	27
	Fundamento Teórico Investigativo.....	30
	Teorías Previas.....	31
	Categorías Epistemológicas de entrada.....	36
	Bases legales.....	45
III	Sendero Metodológico de la Intención Investigativa.....	48
	Perspectiva Metodológica Pentadimensional.....	48
	Paradigma.....	52
	Enfoque Investigativo.....	53
	Método.....	54
	Etapas del Método.....	55
	Escenario Investigativo.....	57
	Actores Socioeducativos.....	58
	Criterios de Valoración del Estudio	59
	Procesamiento y Análisis de la Información.....	61
IV	Abordajes y Dialogicidad de los hallazgos	64
	Codificación de la Información.....	65
	Categorización.....	66
	Estructuración	67
	Contrastación.....	69
	Teorización.....	70
	Informante clave 1: Docente asertiva	72
	Descripción del Contexto y Percepción desde la Informante Clave 1	72
	Cosmovisión docente apasionada (informante clave 1)	79
	Categorías generales	80
	Sistematización de Categorías Emergentes.....	82

Informante Clave 2: Docente empático	87
Descripción del Contexto y Percepción desde la Informante Clave 2	88
Cosmovisión docente empático (informante clave 2)	94
Categorías generales.....	95
Sistematización de Categorías Emergentes.....	97
Informante Clave 3: Docente inquieta.....	102
Descripción del Contexto y Percepción desde la Informante Clave 3	102
Cosmovisión docente inquieta (informante clave 3)	109
Categorías generales.....	110
Sistematización de Categorías Emergentes.....	112
Informante Clave 4: Docente empoderada.....	120
Descripción del Contexto y Percepción desde la Informante Clave 4	120
Cosmovisión docente empático (informante clave 4)	129
Categorías generales.....	130
Sistematización de Categorías Emergentes.....	132
Categorías emergentes de los cuatro informantes claves.....	140
Abordajes de los Hallazgos Desde el Lenguaje y Emoción de	
Informantes Clave Investigativos.....	142
Análisis interpretativo de las categorías teorizadoras de los cuatro	
informantes claves.....	142
V Apertura a las compuertas hacia la inclusión: un entramado	157
curricular y humanizante desde la cosmovisión docente en los	
procesos	
VI Reflexiones de cierre	188
REFERENCIAS	193
ANEXOS	202

LISTA DE TABLAS

TABLAS	pp.
1 Entrevista A Profundidad Informante Clave 1 Magister en Educación Con Énfasis En Currículo y Evaluación. Doctorante De Educación - Docente De Ciencias Sociales 5°	73
2 Triangulación primer informante clave (docente apasionada)	84
3 Entrevista A Profundidad Informante Clave 2. Magister en lingüística - Docente De Lenguaje 8° y 9°	87
4 Triangulación segundo informante clave (docente empático)	99
5 Entrevista A Profundidad Informante Clave 3. Doctorante de Lingüística - Docente.....	104
6 Triangulación tercer informante clave (docente inquieta)	114
7 Entrevista A Profundidad Informante Clave 4. Doctorante de Educación - Docente De Ciencias naturales Media	122
8 Triangulación cuarto informante clave (docente empoderada)	134
9 Sistematización de categorías emergentes a categorías teorizadoras de los cuatro Informantes Clave	141
10 Matriz de integración entre propósitos investigativos y categorías teorizadoras.....	155

LISTA DE FIGURAS

FIGURAS	pp.
1 Evolución de Normativa Legal en la Inclusión Educativa Colombiana.....	45
2 Pentadimensionalidad investigativa.....	47
3 Ubicación geográfica institución educativa Miguel Antonio Caro. Soledad	58
4 Proceso de análisis de información de contenido cualitativo	71
5 Primer informante clave	73
6 Agrupación visual de categorías generales Docente Apasionada. Informante Clave 1	81
7 <i>De Categorías Generales a Categorías Emergentes desde sus ejes constitutivos ICDEA</i>	83
8 Segundo Informante Clave Docente Empático.....	87
9 Agrupación visual de categorías generales Docente Empático. Informante Clave 2	96
10 De Categorías Generales a Categorías Emergentes desde sus ejes constitutivos ICDE	98
11 Tercer Informante Clave: Docente inquieta	103
12 Agrupación visual de categorías generales Docente Inquieta. Informante Clave 3	111
13 De Categorías Generales a Categorías Emergentes desde sus ejes constitutivos ICDI	113
14 Cuarto Informante Clave: Docente empoderada	121
15 Agrupación visual de categorías generales Docente empoderada. Informante Clave 4.	131
16 De Categorías Generales a Categorías Emergentes desde sus ejes constitutivos ICDM	133
17 Conformación de Categorías Teorizadoras surgidas de los hallazgos de los cuatro informantes claves	154
18 Proyección visual de categorías teorizadoras surgidas de las voces de sus informantes	156
19 Abriendo las compuertas de la educación inclusiva en torno a los procesos áulicos	160
20 Abriendo la compuerta de la conciencia institucional	180
21 Abriendo la compuerta de la justicia curricular	183
22 Abriendo la compuerta de la alteridad viva en el aula inclusiva	187



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN
Línea de Investigación: Educación Especial



COMPUERTAS DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA: UNA MIRADA DESDE LA COSMOVISIÓN DOCENTE HACIA LOS PROCESOS ÁULICOS

Tesis para optar al Grado de Doctora en Educación

Autora: Carlotica Mercado Mendoza

Tutora: Norelvis Saturnini

Fecha: junio 2026

RESUMEN

La inclusión en la educación es un camino iniciado hace años atrás, que hizo surgir la inquietud investigativa centrada en generar una aproximación teórica desde las compuertas de la inclusión educativa considerando la cosmovisión docente en los procesos áulicos, esto en búsqueda de generar cambios que permitan tener mayor alcance en el ingreso y permanencia de estudiantes sin distinción en las aulas de clases desde parámetros de equidad y responsabilidad social. Desde la perspectiva epistemológica esta producción investigativa se fundamentó en planteamientos de Heidegger (1927), en la Comprensión del Ser y Pérez Esclarín (2008) desde la Pedagogía del Amor, porque se cimienta en la dignidad e igualdad de los seres humanos. El camino metodológico estuvo orientado por el paradigma interpretativo, bajo el enfoque cualitativo y el método fenomenológico hermenéutico con sus respectivas etapas. El abordaje se vislumbró como escenario investigativo una escuela de Soledad- Atlántico con alto porcentaje de estudiantes inclusivos; empleando la técnica de la entrevista en profundidad para recabar información, aplicada a cuatro docentes, realizando luego el análisis de la información por medio de un proceso de codificación, categorización, triangulación que permitieron generar hallazgos investigativos como: la praxis pedagógica humanizante y transformadora, un ecosistema de corresponsabilidad para la diversidad, mediación hacia la equidad en los procesos áulicos y flexibilidad curricular orientada hacia la diversidad. Los hallazgos investigativos permitieron develar y aperturar compuertas de la inclusión educativa considerando la cosmovisión docente en los procesos áulicos hacía la conciencia institucional, la justicia social y la alteridad viva en el aula.

Descriptores: educación inclusiva, procesos áulicos, praxis pedagógica

INTRODUCCIÓN

En torno al tema de la educación inclusiva que se abre paso ante una sociedad llena de inequidad, una escuela que tiene que forjar una movilización genuina y acertada hacia los procesos que direccionen de la mejor manera este reto y unos docentes que necesitan llenarse de valor para afrontar lo que implica la diversidad en las aulas de clases; es relevante asumir una posición crítica desde la interpretación de las voces de esos actores educativos (docentes) en los que recae un gran peso hacia la visibilización de los procesos áulicos inclusivos además de permitir abrir y mantener abiertas las compuertas que dan paso a una cultura inclusiva.

En el marco de las macropolíticas públicas que propugnan por la inclusión en las diversas esferas sociales, las aulas de clases se erigen como el espacio garante de una educación para todos y un motor de justicia social. Su horizonte se orienta a consolidar los principios de equidad y respeto a la diferencia, promoviendo una sensibilidad ética que reconozca la dignidad intrínseca del ser humano. Bajo esta premisa, el docente debe abrir las compuertas hacia la visibilización de la inclusión, comprometiéndose a deconstruir barreras metodológicas y actitudinales, garantizando que cada estudiante, independientemente de sus particularidades de índole cognitiva, física o cultural, goce de las mismas prerrogativas y oportunidades de desarrollo integral.

Sendero I: Se presentó la descripción del contexto escolar, teniendo en cuenta la percepción docente sobre el tema, en donde la inclusión es un fenómeno que sigue siendo un reto, especialmente cuando se trata de los procesos áulicos que piensa, planifica y ejecuta el docente. Desde esa realidad se direccionó los propósitos que orientan la investigación y se defendió desde la pentadimensionalidad la necesidad de abordarlo.

Sendero II: Conformado por el estado del arte, donde se plasmó con rigurosidad sustentos teóricos que el antecedieron a esta investigación tanto nacionales como internacionales, además teorías bases que hacen fortalecer el proceso investigativo con

autores que aportaron significativamente esbozando también categorías epistemológicas de entrada.

Sendero III: En este se aborda el proceso metodológico, donde se describió el camino transitado en este estudio doctoral, como lo es el paradigma, el enfoque, método, escenario investigativo, agentes sociales, técnicas e instrumentos, así como los criterios de credibilidad y auditabilidad, enfocado hacia la optimización de los elementos que conformaron el proceso investigativo.

Sendero IV: Se precisa toda la construcción teórica para la interpretación de los hallazgos encontrados desde la realidad de los procesos áulicos inclusivos. Las entrevistas realizadas a los cuatro informantes claves abordados se utilizaron para la interpretación desde la cosmovisión docente, siguiendo las etapas planteadas por Martínez (2009): categorización, estructuración, contratación y triangulación con los sustentos teóricos de la investigación para darle rigurosidad a las categorías emergentes; se realizaron representaciones visuales gráfica donde se exponen diferentes aspectos ya contruidos de manera escrita.

Sendero V: En este trayecto se presentó la teorización realizada donde se deja ver el constructo configurado desde el abordaje de los hallazgos basada en la cosmovisión docente frente a los procesos áulicos inclusivos. Todo ello en un constructo que fue estructurándose desde la recursividad de la información considerando la realidad fenoménica de las partes al todo y del todo a las partes en cada aporte sustentado.

Sendero VI: Consistió en presentar las reflexiones de cierre de esta tesis doctoral que tienen que ver con el fenómeno estudiado y su vinculación con los propósitos de investigación propuestos.

Se incorporó además la lista de referencias como sustento bibliográfico del estudio, algunos anexos y el resumen curricular de la autora de esta investigación

SENDERO I

Contextualización del Fenómeno de Estudio

Descripción de la Realidad Investigativa

La inclusión educativa se ha convertido en un tema central en el ámbito pedagógico, ya que busca garantizar el acceso y la participación de todos los estudiantes, independientemente de sus características individuales. Este trabajo, titulado "Compuertas de la Inclusión Educativa: Una Mirada desde la Cosmovisión Docente hacia los Procesos Áulicos", exploró cómo las percepciones, formación y creencias de los docentes influyen en la implementación de prácticas inclusivas en el aula. De igual forma se buscó ir tras la comprensión de ese ser humano que está presente en nuestras aulas y requiere de una atención especial en los procesos de enseñanza-aprendizaje, promoviendo así un ambiente educativo más equitativo y enriquecedor para todos.

En función de esto se inició esta investigación ubicando la realidad en la que se desarrolló el estudio planteado, donde el contexto educativo a ser abordado estuvo determinado por la Institución Nacional de Educación Media (INEM) Miguel Antonio Caro de Soledad, ubicada en el departamento del Atlántico. En esta sede se encuentran los niveles de preescolar (pre jardín, jardín y transacción) con 78 estudiantes, en básica primaria con 443 estudiantes, básica secundaria 683 estudiantes y media con 463 estudiantes con un total de 1.667 estudiantes, atendidos por un total de 82 docentes.

Dadas las características de las escuelas INEM a nivel nacional en cuanto a su educación diversificada, el INEM de Soledad presenta modalidades tales como: Construcción, metalistería, electricidad, electrónica, contabilidad, auxiliar administrativo, humanidades, medio ambiente, ciencias y matemáticas, contenidos digitales, entre otros. La institución educativa INEM posee convenios académicos con el Servicio de Enseñanza Nacional para el Aprendizaje (SENA), trayendo consigo el hecho que los estudiantes al terminar sus estudios de bachiller también posean el título de técnico y

puedan seguir su vida académica universitaria en ciclos propedéuticos en el mismo SENA o en una corporación universitaria.

Los estudiantes de la institución educativa se enmarcan en los estratos 1 y 2, no solo son pobladores del municipio de Soledad, sino de Barranquilla y municipios aledaños como Sabanagrande y Santo Tomás. En los últimos 5 años se ha observado en nuestras aulas de clases un porcentaje considerado de migrantes venezolanos, quienes le han aportado cobertura a la institución; es de destacar que somos una escuela inclusiva con 48 estudiantes en transición y básica primaria y 42 en bachillerato diagnosticados con barreras para el aprendizaje y la participación entre las que encontramos: autismo, trastornos hipercinéticos, déficit cognitivo leve, DATH, hiperactividad, trastorno del lenguaje, Asperger, hipoacusia no especificada y trastorno mixto de las habilidades escolares.

Además de lo anterior no podemos desconocer situaciones existentes de los estudiantes como el consumo y expendio de drogas, hogares disfuncionales, falta de apoyo y seguimiento a los procesos académicos y convivenciales, provenientes de sectores poblacionales con presencia delincriminal y de alto riesgo. Sin embargo, se valoran los esfuerzos que hacen los estudiantes por permanecer en el sistema educativo y seguir adelante en medio de tantas dificultades, donde muchas veces deben enfrentar la incertidumbre de la realidad que los rodea.

El modelo pedagógico que permea la institución desde el año 2019 es el social cognitivo, este se instauró como consecuencia de un trabajo mancomunado entre 6 docentes investigadores, entre ellos el rector y demás miembros de la comunidad educativa. Para ello se inició con un estudio de necesidades que incluyó además de toda la comunidad a los egresados; el cambio de modelo pedagógico (constructivista) al que prevalece (social cognitivo), se dio a partir de los resultados de una evaluación curricular por el modelo CIPP, mostrando 5 áreas de mejoras de las cuales se priorizaron 2 de ellas (Horizonte Institucional y Modelo Pedagógico).

De acuerdo a esto, en la Institución educativa INEM se elaboró un plan de mejoramiento, cumpliéndose a cabalidad para conseguir que emergiera el modelo pedagógico actual social cognitivo; durante jornadas de mesas de trabajos y diferentes técnicas de recolección de información que implicó llevar el modelo a los planes de áreas y formatos institucionales lo que logró consolidar un trabajo que se desarrolló en 3 años.

Mediante todo este proceso se consiguió diseñar un currículo flexible diseñado por la comunidad y basado en las necesidades del contexto; sin embargo, se evidencia la brecha enorme que existe entre ese currículo formal y el ejecutado. En los docentes se conserva la heterogeneidad en la manera de llevar a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje; a pesar de haber construido en comunidad el currículo que orienta y con ello un modelo que lo permea, no se es conscientes de la importancia de ser coherentes en la práctica, especialmente cuando de inclusión se trata.

Sin embargo, se rescata el papel de algunos profesores que poseen una cultura de autoformación en la inclusión, lo que permite que se identifiquen o perciban niños con alguna necesidades educativas especiales, se busquen estrategias para su atención y se integre a la familia en el proceso. Es relevante valorar el papel de la sicóloga de inclusión que poco a poco ha hecho que la comunidad priorice este tema, donde se busca que el personal docente que no sea ajeno a la diversidad presente en nuestras aulas de clase y por ello se apunta hacia un trabajo en equipo el cual permita integrar docentes y padres para tal propósito.

Desde este contexto me permití, interactuar con los actores sociales preliminares, docentes de aula y docente de apoyo de la institución con experiencia en inclusión escolar, al dialogar con el ASP1, con 35 años de experiencia, docente de apoyo de inclusión en su interacción sobre ¿Según su experiencia en la escuela qué piensas sobre la educación inclusiva?, su respuesta fue la siguiente:

La implementación de los principios prácticos y prácticas pedagógicas de educación inclusiva en nuestra institución INEM ha sido un proceso complejo, pero considero que es necesario porque forma parte de la respuesta integral ante la brecha de desigualdad en las oportunidades que se presentan en nuestra institución. Considero que el enfoque de educación inclusiva aplicado a nuestra institución permite la identificación de las barreras

para el aprendizaje en nuestros estudiantes y generar estrategias de enseñanza acordes a la superación de las mismas. (Testimonio de ASP1 agosto, 12 2024)

En esta aseveración, del ASP1, la misma considera que la inclusión es un asunto de cultura institucional que se va construyendo progresivamente y es relevante para que la escuela tome parte activa en los procesos de inequidad existentes en la sociedad actual y aún dentro de las mismas instituciones educativas.

De manera tal que, la educación inclusiva mirada desde la óptica docente es una compuerta que abre el camino para suplir las dificultades que truncan los cambios significativos en las aulas y que también invitan a una verdadera equidad escolar, es así que, al introducirnos al mundo tan complejo de la inclusión educativa, tema que desde hace años viene tomando fuerza, por lo que es necesario tener en cuenta lo referido por López (2018) cuando afirma que:

La educación inclusiva parte de la idea de que cualquier comunidad educativa y sus miembros deben trabajar para disminuir e incluso eliminar las barreras a la presencia, aprendizaje, participación y logro que detecten, para poder así evitar la exclusión y la marginación, y promover el entendimiento mutuo y las culturas democráticas. (p.23)

Las dificultades que se evidencian en los entornos de aprendizaje en las instituciones educativas van siendo percibidas de distintas maneras, pero tomando la concepción en donde se les denomina barreras del aprendizaje, se refieren los planteamientos de Moya (2019):

... son aquellas creencias y actitudes que los actores en el escenario educativo tienen respecto a la inclusión (las que se reflejan en su perspectiva hacia cómo hacer frente a la diversidad). Estas, se concretan en la cultura, las políticas y se evidencian en las prácticas escolares generando exclusión, marginación o abandono escolar (p.3)

El autor da a conocer que estas barreras pueden constituir el inicio donde se gestiona una verdadera inclusión y permita la generación de un auténtico significado para todos los implicados en la educación inclusiva, es así que el ASP1 asegura que identificar es el inicio para que el proceso de enseñanza y aprendizaje sea más asertivo en los estudiantes que presentan alguna necesidad educativa especial.

Por otra parte, en el contexto investigativo se logró interactuar con la ASP2, docente de aula de primaria en el INEM, dedicada a la asignatura de ciencias sociales, con 18 años de trayectoria educativa, quien expresó:

La inclusión en mi escuela ha significado la oportunidad y el desafío que tengo como persona y profesional de propiciar espacios y vínculos afectivos con todos aquellos estudiantes que tienen y los que no tienen diagnósticos la posibilidad de poder ser canal para integrarlos a su grupo social. Sin duda alguna que este reto es de mucho aprendizaje y de autoformación para enfrentar los diferentes tipos de discapacidad con el objetivo de darle un buen manejo a las situaciones que nos enfrentamos en el día a día. Tenemos una gran ventaja por tener el programa de inclusión y con el gran esfuerzo de la docente de apoyo ha permitido realizar un acercamiento a los PIAR y tener más acercamientos a las realidades de cada estudiante focalizado permitiendo tener de primera mano las posibles herramientas para el tratamiento a los estudiantes...(13/08/ 2024)

Desde la mirada y expresión de la ASP2, se observó que la inclusión educativa es una compuerta de mejoramiento profesional, representa una apertura al desafío que encierra una educación de calidad, expresado en el Plan decenal de educación (PDE) 2016- 2026 de la siguiente manera “la educación al 2026 debe ser de calidad, incluyente y libre de discriminación para todas las personas con discapacidad” (p. 16) De allí que la ASP 2 en su participación, visualice el reto de los docentes, para servir de “canal” no solo en búsqueda del mejoramiento académico, sino de su vinculación con sus semejantes en diferentes contextos.

Por esta razón, para iniciar un proceso en búsqueda de la calidad educativa incluyente, se requiere ser coherente con la realidad de cada contexto escolar, para ello es indispensable que las instituciones educativas trasciendan desde un paradigma tradicional (si aún lo mantienen) a un paradigma social, en el cual se le de valor a la inclusión, tanto en el currículo formal y el ejecutado; partiendo de las directrices ministeriales basadas en el Plan Nacional de Desarrollo Educativo (PNDE).

En este documento PNDE, se destaca en su estrategia cinco que, las instituciones educativas deben adoptar “un paradigma educativo participativo e incluyente, que desarrolle e implemente distintas metodologías y estrategias educativas, coherentes con los contextos y con la diversidad cultural y social, pertinentes y orientadas al desarrollo humano integral” (p. 50), En tal sentido si se encontraran barreras para el aprendizaje,

la enseñanza y la evaluación, se pueda brindar una verdadera educación inclusiva, donde el docente en su praxis educativa llegue a romper paradigmas excluyentes.

Siguiendo el hilo secuencial del diálogo con los actores sociales ante la misma pregunta generadora inicial, el Profesor ASP3, quien labora como docente de aula, en el área de lenguaje y también como docente de básica primaria con 15 años de servicio expresa:

La educación inclusiva es un gran avance ya que como docente nos ha ayudado a capacitarnos y ser más sensibles y humanos con aquellos estudiantes que necesitan más dedicación comenzando con la planeación distinta, un apoyo se puede decir individual del desarrollo de actividades, un trabajo en equipo en donde participe actualmente padres, docentes y estudiantes para lograr un avance en el desarrollo de su aprendizaje. .(13/08/2024)

De acuerdo a lo planteado por el ASP3, el mismo refiere que humanizar la educación resulta relevante en una escuela donde se tiende a buscar la inclusión, la empatía para él, es un factor privilegiado donde se permean los componentes pedagógicos involucrados en el proceso educativo, dejando claro dicho proceso se direccionan de manera efectiva y eficaz ejecutando acciones conjuntas entre padres, docentes y estudiantes, sin descuidar el componente de directivos los cuales deben velar por el cumplimiento y seguimiento a los procesos.

Lo expresado anteriormente por el ASP3, es reconocido por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2009) indicando textualmente que “cuando se asume la inclusión como enfoque pedagógico, la institución educativa adquiere un papel protagónico en la modificación de los valores, las actitudes y los prejuicios sociales actuales con respecto a las personas consideradas “diferentes”” (p.13).

Desde la subjetividad, la dialogicidad narra las experiencias de los docentes en la que se evidencia la importancia de la inclusión educativa, se admite la visión de ver más allá de un cúmulo de contenidos que se pretenden acaparar con las llamadas adecuaciones curriculares. Por esta razón, se hace un llamado a abrir las compuertas y superar las barreras de aprendizaje con el esfuerzo de los miembros de la comunidad

educativa especialmente de los docentes, en este mismo sentido se destaca como factor relevante en las prácticas inclusivas de las escuelas el acercamiento al ser, a la persona, al estudiante como tal para fortalecer su dimensión axiológica y así afianzar su crecimiento personal para la potenciar sus aprendizajes y que puedan recibir una educación de calidad.

Así mismo desde una visión intersubjetiva que la investigadora fue teniendo con los actores sociales, se planteó una segunda interrogante: ¿Cómo cree Usted que se llevan los procesos inclusivos en el aula? En respuesta a la misma, la ASP1 expresó de manera espontánea:

Mi experiencia en los procesos de aula inicialmente fue formativa porque me permitieron comprender que al ajustar las estrategias de la enseñanza y la evaluación se logra el éxito educativo de los estudiantes con alguna discapacidad en mi caso particular, sin embargo, se ha hecho difícil que esto sea comprendido por el docente quien sigue en las clases magistrales y esto es una barrera más para los estudiantes con discapacidad y que necesitan estrategias activas para vencer los obstáculos que esa misma discapacidad les presenta. . (13/08/ 2024)

De hecho, la percepción de este actor mostró una mirada holística frente a ello por ser la psicóloga de apoyo para la inclusión en la escuela, asume esas prácticas de aula como un proceso donde se inicia de manera formativa, es así como la inclusión debe incursionar en la escuela. Desde esta perspectiva y vivenciándolo el sentir de los maestros, los cuales no estamos preparados para la atención de las diferentes barreras para el aprendizaje y la participación que se presentan en el aula, no podemos ser omisivos a las diferentes normativas para la inclusión y más allá de ellas, a la realidad actual de la institución. Sin embargo, el escenario pedagógico es mediado por el docente y en quien recae la responsabilidad desde las dimensiones axiológica, pedagógica y social para implementar herramientas necesarias hacia la inclusión en el aula.

Expresado por Marchesi y Hernández (2019) “una de las competencias principales de los maestros, posiblemente la más complejas, es la respuesta educativa a la diversidad de los alumnos” (p.49), porque simplemente la escuela no estaba preparada para una diversidad tan compleja, esta va más allá de la multiculturalidad; En estos momentos el docente es la clave para la permanencia en el sistema educativo de este

tipo de población; aclarando, no es el maestro el que permite o no el ingreso de un niño inclusivo a la escuela, ya ese derecho está otorgado constitucionalmente, es el docente con su accionar pedagógico que impulsa a estos estudiantes a seguir adelante, rompiendo barreras físicas, de aprendizajes, familiares, socioemocionales, entre otros.

Siguiendo el hilo conductor el ASP 2 asegura:

La experiencia ha sido más consciente desde que esta el programa de inclusión estableciendo una nueva dinámica en la planeación didáctica. Creo que mi mayor fortaleza es el trabajo en equipos colaborativos que es una estrategia que se alinea con el modelo pedagógico y que tiene muy buenos resultados a la hora de potencializar la participación activa de estos estudiantes y la creación de lazos afectivos. Con relación a la evaluación siempre trato de tener un tanto de consideración en el tiempo en que desarrollen las actividades y el grado de complejidad de las respuestas. Una de las cosas que más me inquieta son las barreras familiares y de ambientes hostiles que viven muchos de nuestros estudiantes. Creo que una de mis mayores debilidades se centra en el diseño de diversas formas de evaluación que respondan a los estilos y formas aprendizaje de estos estudiantes. (13/08/ 2024)

Es evidente el testimonio del ASP 2 sobre currículo formal de la institución educativa en cuanto a la característica de flexibilidad ante el modelo pedagógico, el cual permite ejecutar estrategias que vinculan con asertividad a la población de estudiantes inclusivos no solo para garantizar sus competencias a nivel cognitivo sino también las emocionales que son igual de importantes. Al respecto Marchesi y Hernández (2019) mencionan:

En la medida en que el objetivo de la inclusión no es solo mantener a los estudiantes en el aula con sus compañeros, sino facilitar al máximo sus posibilidades de aprendizaje, es preciso que el docente sea capaz de diseñar actividades que favorezcan estos aprendizajes. (p.49)

Un punto neurálgico del actor anterior es la evaluación, por ello el decreto 1421 de 2017 plasma la necesidad de ejecutar los Planes Individuales de Ajustes Razonables (PIAR) en donde se incluye la evaluación como parte del componente curricular a pensar para que sea coherente con las necesidades de los estudiantes inclusivos y puedan permanecer en la escuela con bases firmes de equidad.

Continuando con el mismo direccionamiento en cuanto a la interacción con el ASP 3, este describió:

Mi experiencia en este proceso ha sido enriquecedora por parte de nuestra docente de apoyo que siempre ha estado incentivándonos para cumplir con los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación en el aula, como docente siento que no se ha cumplido al cien, ya

que soy consciente que este proceso de inclusión se debe llevar a cabo con una serie de programa particular al igual que actividades y evaluación. (13/08/ 2024)

Nuevamente se expresó que, aunque se han hecho esfuerzos por plasmar en el aula el currículo basado en la inclusión, existen barreras en la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación. Evidentemente es complejo generar una cultura que privilegie elementos inclusivos en la práctica pedagógica, es necesario atender las directrices ministeriales basados en el PNDE, donde se menciona en la estrategia cinco que las instituciones deben “Reorientar las prácticas pedagógicas que conlleven a un cambio en el proceso de enseñanza y aprendizaje donde se les permita a los estudiantes el desarrollo de competencias necesarias para aplicar el conocimiento en los diferentes entornos.” (p. 53)

Luego, desde mi estatus como docente comprometida con la inclusión educativa, me vi muy relacionada muy directamente con el sentir y el interés por entender este tema tan árido aún y que nos agobia en la cotidianidad de la institución educativa en donde ejerzo mi labor docente. Así mismo percibí en los actores sociales preliminares la preocupación que sienten ante las relaciones del hecho pedagógico el cual se encuentra aislado de lo que es realmente la educación inclusiva.

A partir las diferentes visiones, la realidad descrita no ha fracturado la interacción entre docentes, por el contrario los ha unido más en un mismo sentir hacia cómo evidenciar una verdadera inclusión que es lo que anhela la institución educativa; en torno a ello, signifíco como investigadora que he vivenciado esta situación, lo que considero marca la desigualdad; a pesar que tanto docentes como directivos estamos comprometidos, las acciones en el aula se ven insuficientes para la consecución de una educación inclusiva de calidad, por lo cual es relevante en esta investigación comprender el sentido que ellos como actores principales de los procesos áulicos contemplados en el hacer de la enseñanza, aprendizaje y evaluación le otorgan al fenómeno de estudio.

Es así como en los últimos tiempos, he reflexionado sobre la inclusión educativa porque en vez de tender a su fortalecimiento en el currículo ejecutado, se evidencia un estancamiento en el hacer pedagógico para la atención a esta población que cada día

su porcentaje es mayor en las aulas de clases, entonces, se hace más visible las manifestaciones de preocupación de la comunidad educativa en atención a la necesidad presente en el docente de fortalecer la educación inclusiva.

De esta manera, surge la inquietud investigativa de generar esas compuertas para estrechar la brecha existente entre lo que exige una educación inclusiva y el hecho de asumir este reto desde una pedagogía más humana en nuestras aulas. También se debe tener en cuenta que esta situación no sé evidencia solo el contexto educativo propio, pero es en este, en el cual experimento de cerca este fenómeno, desde mis vivencias como investigadora, sirviéndome de apoyo desde una perspectiva fenomenológica, para interpretar los significados, apuntando hacia un verdadero cambio desde la comprensión del ser, para poder darle significado desde un sentido humano a la inclusión educativa.

Desde el enfoque cualitativo que direccionó esta investigación, develé el fenómeno para interpretarlo, comprenderlo y cimentar las bases que permitan cambiar la realidad vivenciada y sentida por los actores sociales desde la cotidianidad de sus prácticas, así como mis percepciones como sujeto cognoscente perteneciente a este ámbito, en general, cómo ellos lo significan a fin de generar una aproximación teórica direccionada hacia la inclusión educativa, partiendo de la cosmovisión docente en los procesos áulicos. Claramente a partir de la contextualización del fenómeno de estudio investigativo emergen las siguientes interrogantes:

¿Cuál es el sentido y el significado que poseen los docentes frente a la inclusión educativa?

¿Qué concepciones poseen los docentes sobre la inclusión educativa en los procesos áulicos?

¿Cómo Interpretar el sentido y el significado de la inclusión educativa desde la cosmovisión del docente en el aula de clase?

¿Qué elementos teóricos pueden ser aportados desde la mirada del docente y su cosmovisión en los procesos áulicos?

Propósitos Orientadores

Propósito General:

Generar una aproximación teórica desde las compuertas de la inclusión educativa considerando la cosmovisión docente en los procesos áulicos.

Propósitos Específicos:

Indagar el sentido y el significado que poseen los docentes frente a la inclusión educativa.

Develar las concepciones de los docentes sobre la inclusión educativa en los procesos áulicos.

Interpretar el sentido y el significado de la inclusión educativa desde la cosmovisión del docente en el aula de clase.

Construir un entramado de elementos teóricos desde la mirada del docente y su cosmovisión en los procesos áulicos.

Relevancia Investigativa del Fenómeno

La inclusión educativa actualmente es un tema que posee interés sustancial partiendo del hecho que se anhela desde los contextos educativos cimentar las bases de la equidad para una verdadera transformación social, así se pretende que sea la escuela que asuma el compromiso, pero no podemos desconocer que es el docente un protagonista, pues tiene en sus manos está labor a partir de los procesos áulicos que desarrolla día a día y permite abrir compuertas para una verdadera inclusión, manejando

de la mejor manera posible los procesos de formación, brindándole a todos los estudiantes tanto inclusivos, como regulares herramientas necesarias para su formación.

Es importante destacar la *dimensión ontológica* que cobija esta investigación, donde la educación inclusiva mirada desde la escuela nos muestra un panorama muy extenso. Sin embargo, esta direccionó a los procesos áulicos, porque aunque se es consciente que la responsabilidad del hecho educativo no solo es competencia docente, es en este actor en donde recae mayor compromiso en cuanto a su cercanía en su quehacer con los estudiantes y todo lo que implica el proceso de enseñanza- aprendizaje y evaluación, además, es el que permea y estrecha la brecha que normalmente existe entre el currículo formal y el ejecutado, por ello se hace necesario conocer desde su enfoque y experiencia la visión de la inclusión desde una mirada directa y holística donde permee la comprensión desde la pedagogía del amor planteada por Pérez Esclarín (2008).

De allí que el *compromiso social* que tenemos como docentes de ir más allá del aula, estamos en el deber de enfrentar los obstáculos que se nos presentan, para transformarlos en retos que asumamos desde la labor como docentes investigadores. Esto permitió bridle a la comunidad de maestros preocupados en redireccionar su praxis en un contexto no exento de inclusión, un constructo teórico que pueda emerger de pares académicos centrados en el interés no solo en entender la interacción entre los procesos áulicos, el docente y el estudiante, sino en aportarle a la sociedad individuos con bases sólidas desde una educación inclusiva de calidad.

En lo *institucional* como escuela, debemos ser garantes de una educación con miras a la justicia y equidad, mediante esta investigación le tributo a la generación de acciones para visibilizar lo planteado por la UNESCO (2015) el Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) #4 en el cual se debe “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (p.4), desde allí se pretendió, sentar bases para el reconocimiento del valor de los procesos áulicos en el marco de la inclusión, teniendo en cuenta la visión global docente

Por otra parte, *epistemológicamente*, la importancia de las teorías de entrada en una investigación; en primera instancia Heidegger (1927), en la Comprensión del Ser y Pérez Esclarín (2008) desde la Pedagogía del Amor relacionadas con cimentar las bases para que el proceso investigativo donde se busque realizar un aporte teórico para una educación inclusiva, equitativa y de calidad, donde la investigadora a través de los hallazgos validó cada paso investigativo desde una teoría congruente con los aportes teóricos emanados de la investigación desde la metacognición de la praxis educativa inclusiva hasta los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación.

En lo *praxeológico*, los procesos áulicos vienen con el compendio de elementos que confluyen en el verdadero significado e importancia de toda investigación social, cambiar el paradigma tradicional en el cual aún estamos sumergido los docentes en cuanto a nuestro quehacer en el aula, teniendo en cuenta la flexibilidad curricular que debemos hacer visible asiduamente, partiendo del hecho que en nuestras aulas la inclusión está presente y es a esa educación inclusiva a la que nos reta como entes aportadores de una sociedad más justa y equitativa donde la comprensión Ser, este abierta para dar herramientas a los docentes en la atención de los estudiantes a su cargo.

Esta investigación por ser de corte cualitativo entendió y describió un fenómeno real en un contexto escolar, fue pensada a partir de la preocupación desde la humanidad del investigador, posee una base *axiológica* que lleva consigo los valores como elemento base la subjetividad, enmarcados en la interacción del investigador con sus pares, con quien estableció una cercanía por el hecho mismo que son ellos los que le están dando relevancia al fenómeno investigativo. Por lo tanto, cada temática investigada en el aula donde se evidencie valores como responsabilidad, justicia social, equidad, respeto a las diferencias, al pensamiento y a la dignidad humana; constituyen aportes desde la criticidad evidenciada en la realidad vista desde la autorreflexión y sentido de pertenencia hacía la educación inclusiva.

Desde el punto de vista *metodológico*, el sendero que direccionó esta investigación, dejó ver el significado y el valor de la visión del docente partiendo de su experiencia para emanar la aproximación teoría base sobre los procesos áulicos en la educación inclusiva en un contexto real de interés no solo para una institución sino para toda una sociedad; de allí partió la necesidad de dar respuesta a los interrogantes iniciales donde los propósitos poseen un sentido especial para el investigador así como para toda la comunidad educativa.

En el marco de los estudios doctorales de la UPEL, la tesis se adscribió dentro de la *Línea de Investigación de Educación Especial*, la cual guarda coherencia con esta investigación desde el punto en el que la educación inclusiva requiere la visión del docente en los procesos áulicos para visibilizar y atender las necesidades desde la inclusividad; en este mismo sentido el propósito de la línea en cuanto a “Contribuir con la calidad académica, producción de conocimiento y su divulgación, desde una perspectiva innovadora de la interpretación de la realidad en el ámbito de la Educación Especial” deja ver tal como se hace en esta investigación la importancia de analizar la realidad para interpretarla y posteriormente transformarla.

El desarrollo de este producto doctoral busca dar un cambio en el contexto educativo en el conocimiento total de la inclusión desde la comprensión de los procesos áulicos en nuestro quehacer pedagógico, porque la inclusión cada día es más visible en las escuelas y con nuestra labor se puede brindar una perspectiva diferente para que esta minoría, salga adelante en una sociedad cada vez más competitiva y exigente.

SENDERO II

Estado del arte

Iniciar este momento de la investigación implicó mirar de manera holística un mundo teórico interesante, es asegurarnos de la relevancia de nuestra investigación en otros contextos, evidenciar que el fenómeno acontece en diferentes lugares y no solo en el nuestro, aquí evidenciamos que otras investigaciones fundamentan la nuestra y que la anteceden en miras de dejar claro que debemos investigar haciendo nuestros aportes, además, nos aclaran que tenemos un punto de partida para ser referencia o réplica, siendo conscientes que las investigaciones no son productos terminados. En torno a esto, Londoño, Maldonado y Calderón (2014) refieren que en este momento la investigación:

Permite determinar la forma como ha sido tratado el tema, cómo se encuentra el avance de su conocimiento en el momento de realizar una investigación y cuáles son las tendencias existentes en ese momento cronológico, para el desarrollo de la temática o problemática que se llevará a cabo. (p.98)

Teniendo claro este concepto, se puede apreciar que el estado del arte permitió formar competencias investigativas y apropiarnos de una realidad que no solo es nuestra, sino que también tiene otras aristas que han sido evidenciadas por otros investigadores que a través de sus abordajes investigativos sirvieron de andamiaje en el nuestro.

Estudios previos

Hablar de inclusión educativa es abrirse a un gran abanico de posibilidades que emergen desde este concepto, sin embargo, esta investigación direcciona al componente de procesos áulicos, elementos que emergen de las prácticas pedagógicas, base para visualizar en las escuelas un verdadero significado de inclusión en búsqueda de la

anhelada equidad y así brindarle a esta población minoritaria la oportunidad merecida en una sociedad llena de retos

Estudios Previos Internacionales

En los estudios internacionales se encuentro a Castro (2023), cuyo producto investigativo lleva por nombre “Modelo teórico de gestión metodológica para el fortalecimiento de la praxis pedagógica inclusiva en básica primaria”, aprobada por la Universidad Pedagógica Experimental del Libertador (UPEL), en el que su propósito general literalmente fue Generar un modelo teórico de gestión metodológica para el fortalecimiento de la praxis pedagógica inclusiva abordada en los procesos de enseñanza del docente de básica primaria.

El recorrido metodológico de la investigación desarrollada por Castro inició con el enfoque cualitativo enmarcado en el paradigma interpretativo basado en lo crítico-reflexivo en el que se comprendió y cuestionó la problemática que afectaba a los sujetos distinguiendo 4 fases: preparatoria, trabajo de campo, analítica e informativa. Este estudio se realizó en 3 instituciones educativas de Cartagena- Colombia con 7 informantes clave entre los cuales estuvieron maestras de primaria, psicoorientadores, tutores y directivos; la técnica utilizada para la recolección de la información fue la entrevista a profundidad con un guion abierto, empleando la teoría fundamentada categorizando, triangulando, realizando un análisis descriptivo interpretativo.

Como resultado de su investigación Castro presentó un modelo basado en la observación de la realidad y de la necesidad de fortalecer la praxis pedagógica inclusiva abordada en los procesos de enseñanza del docente de básica primaria; producto de las categorías emergidas de la investigación junto con otros elementos que priorizaron como la familia, la flexibilidad curricular, el aprendizaje, el Diseño Universal para el aprendizaje (DUA), el Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR) y la inclusión educativa

Resulta interesante y pertinente para mi investigación el sentido crítico que la investigadora le brindó a los proceso educativo en cuanto a inclusión, bien lo mencionó literalmente en sus reflexiones finales *“la inclusión escolar requiere de ajustes acordes a las capacidades e intereses de los estudiantes, reconociendo la importancia de garantizar el derecho de la inclusión y a las personas con discapacidad, afirman que la inclusión escolar requiere de ajustes acordes a las capacidades e intereses de cada estudiante”* estos ajustes deben darse en la escuela desde lo meso teniendo un currículo flexible hasta el micro currículo que solo el docente lidera y es allí donde se visualizan los procesos áulicos que direccionan la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación.

Por otra parte, se referenció la tesis doctoral de Sánchez (2023), denominada “El papel del currículo en el camino a la educación inclusiva en Andalucía: claves de una investigación de tesis doctoral. Márgenes”, desarrollada en Andalucía (España), cuyo propósito fue caracterizar y analizar el papel del currículo como factor de exclusión/inclusión educativa en Andalucía teniendo como eje central el reconocimiento de las buenas prácticas inclusivas a partir de la experiencia cercana con relatos auténticos de experiencias de buenas prácticas inclusivas que incluyen los componentes del currículo, metodologías y estrategias didácticas coherentes con el reconocimiento de una verdadera inclusión.

Esta investigación de corte interpretativo con un enfoque cualitativo evidenció un estudio exploratorio que desde la técnica de la entrevista recabó información de administradores educativos, cinco docentes expertos en educación inclusiva de España, especialistas en metodologías y didácticas inclusivas, adicional, se exploran tres casos de buenas prácticas curriculares en escuelas que poseen contextos evidentemente inclusivos, todo ello favoreciendo desde diferentes perspectivas interpretación una realidad visible en entornos escolares para que esta sirva de pilar a docentes universitarios para que puedan diseñar un currículo cercano a la realidad de futuros docentes.

Sánchez (2023), dejó ver en sus conclusiones las características necesarias que debe poseer el currículo actual para favorecer contextos educativos inclusivos, en el que se destaca dos características fundamentales: “abierto a las características del alumnado y flexible para adecuarse a situaciones. Es decir, el sistema se adapta a las características del alumnado y no a la inversa”. Lo anterior expuso el rol del docente al enfrentar el reto que genera una verdadera educación inclusiva.

La lectura de esta investigación claramente tiene puntos de intercepción con el desarrollo de la presente, aunque en contextos totalmente diferentes, no se puede negar que la educación inclusiva es un fenómeno que no solo contempla un espacio escolar focalizado, definitivamente es una realidad mundial a la que hay que atender; entendiendo en ambas investigaciones que la acción comunicativa es clave para no solo conocer esa realidad, sino interpretarla para utilizar ese conocimiento y transformarlo en teorías que se necesitan dar a conocer para nutrir el bagaje cognitivo existente sobre ese tema especialmente para tenerlo en cuenta en la preparación de los futuros actores educativos de la educación.

En el mismo ámbito internacional Cañabate (2022), en su tesis doctoral titulada “Valoración ética de la inclusión escolar de las personas con discapacidad intelectual”, aprobada por la Universidad Autónoma de Madrid, cuyo propósito principal fue caracterizar la valoración ética de docentes, padres o tutores, jóvenes con discapacidad intelectual y sus pares coaprendientes respecto al proceso de inclusión educativa.

Esta investigación se desarrolló en los municipios de Coslada, San Fernando de Henares y Madrid, con un estudio descriptivo de enfoque mixto, enmarcado en lo fenomenológico, adscrita al paradigma interpretativo, el muestreo fue no probabilístico de tipo intencional, en donde participaron 210 docentes, 244 coaprendientes y 136 padres de personas con discapacidad intelectual. Se emplearon las técnicas de entrevista semiestructurada y encuesta para la cual se diseñó una escala propia pero basada en la de Likert que permitiera medir la valoración ética del proceso de inclusión escolar del discapacitado intelectual.

Siendo coherentes con el propósito principal, esta tesis ofreció respuesta al mismo cuando menciona literalmente que *“se necesita que la educación inclusiva, como objeto de la investigación pedagógica, se construya a partir de la reflexión”*, una característica de la educación inclusiva es la relación que se puede gestar entre el docente y el estudiante, hace de los procesos vivenciados en el aula para generar una educación inclusiva con una compuerta abierta hacia la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación.

Resulta relevante resaltar que aunque este estudio fue desarrollado a nivel universitario podemos extrapolarlo a las escuelas, respaldado por el autor cuando menciona que *“se debe apuntar a la posibilidad de que las instituciones y personas partidarias de fomentar la cultura de la educación inclusiva se sigan comprometiendo y empoderando”* y es desde las escuelas que inicia el proceso inclusivo y son los docentes en el aula que aseguran las bases de la equidad que se quiere lograr con la inclusión.

Estudios Previos Nacionales

Desde el ámbito nacional, se refiere la tesis doctoral de Buitrago (2026), que lleva como título de investigación “Educación inclusiva. una visión desde la neurociencia en básica primaria de Colombia”, vinculada a la Universidad Pedagógica Experimental del Libertador (UPEL). Su propósito principal fue generar una aproximación teórica sobre la educación inclusiva desde los postulados de la Neurociencia, en estudiantes de básica primaria, de la Institución educativa, Colegio Club de Leones, Cúcuta (Colombia). La metodología totalmente en coherencia con mi investigación se direccionó hacia el paradigma interpretativo, bajo el enfoque cualitativo basado en el método fenomenológico hermenéutico. La investigación empleó la técnicas de la entrevista y realizó siguiendo los momentos con la reducciones fenomenológica, eidética y trascendental apropiadas al método.

Esta investigación le brindó gran relevancia a la educación inclusiva, en su planteamiento del problema se evidenció su interés en este tema que refleja de gran significado para los docentes como actores del proceso educativo al referirse

textualmente que “la educación inclusiva se convierte en el centro de atención y de discusión frente a una realidad estructural socioeducativa, que ha desdibujado el derecho de que todos tengan acceso, y no solo eso, sino gocen de un verdadero proceso educativo inclusivo”, encaminando su indagación a ser de referente teórico para otras posteriores interpretando el fenómeno de estudio de manera significativa y asumiendo un apostura crítica reflexiva desde la neurociencia.

En este antecedente la teorización generó los siguientes postulados teóricos que resultan ser interesantes para tener en cuenta en esta investigación: el primero lo ecológico-Afectivo, argumenta que el cerebro del niño solo puede aprender de manera óptima cuando se siente emocionalmente seguro y vinculado. El segundo, Lo Neuropraxeológico, redefine la acción docente como una praxis situada y mediadora, el tercero, lo neurolástico-Agencial, aboga por un currículo flexible, plástico y co-construido con agencia compartida, y finalmente, lo Hermenéutico-Narrativo sitúa recordando que detrás de cada necesidad educativa hay una historia única que debe ser escuchada y valorada.

La investigación desarrollada por Buitrago (2026), convergió con esta investigación en el punto que la educación inclusiva debe estar y ser pensada en función de unos contextos particulares, con situaciones diferenciales en todo ámbito, en este sentido la visión docente sobre los procesos áulicos es la base para que se visualice una verdadera educación inclusiva, no incluyente; es el docente quien actuando mediante diferentes estrategias abre las compuertas para la equidad y para que la atención en las aulas para los niños inclusivos sean inherentes al quehacer docente sin discriminación alguna.

Luego Betancur (2022), en su Tesis Doctoral denominada: “La Inclusión Como Posibilidad de Reconocimiento en los Escenarios Educativos” presentada en la Universidad de Caldas, centra su propósito general en: Comprender los acuerdos sociales (conocimientos de tercer tipo) sobre la inclusión social en el escenario educativo

de una institución educativa de Manizales, cuyo escenario de investigación fue una Escuela Normal Superior de Caldas.

El camino metodológico de esta tesis se realizó bajo un enfoque cualitativo de la mano con el método etnográfico, en primera instancia se hizo un acercamiento a la realidad con 18 observaciones de prácticas incluyentes y excluyentes utilizando diario de campo como instrumento de las cuales emergieron 32 categorías y a partir de ellos construir un cuestionario no estructurado para la entrevista focalizada realizada a 8 docentes, 8 estudiantes y 3 padres de familia, luego se realizó una categorización axial y así organizó grupos focales, de donde emergieron 6 categorías; realizando un proceso de triangulación para finalizar con un informe de interpretación

Las conclusiones dieron respuesta a cada categoría emergida del proceso anterior, en la que concierne a esta investigación mostró que la educación inclusiva es confundida por el término “incluir”, que no es sinónimo de inclusión, el primero lleva más a solo darle espacio al estudiante rayando en la exclusión; esto hace que las acciones concretadas en el aula también estén a espaldas a la inclusión, es así que el reconocimiento debe hacer a un lado la clasificación, las actitudes que acrecientan las distancias entre los estudiantes y darle validez a los procesos áulicos que son los que permiten que el docente abra las compuertas para que fluya de manera permanente la equidad que viene con la verdadera inclusión.

Y finalmente desde estos escenarios nacionales, se refirió la tesis doctoral de Guardo (2022), que lleva como título: Lineamientos curriculares para el desarrollo de capacidades en la inclusión de estudiantes con discapacidad en el municipio de los Santos-Santander, aprobada por la universidad Santo Tomás de Colombia, tuvo como propósito principal es diseñar lineamientos curriculares que desarrollen capacidades en niños y niñas con discapacidad para fortalecer las prácticas pedagógicas inclusivas.

En este mismo sentido dicha investigación mostró su recorrido metodológico partiendo de un paradigma sociocrítico sustentado en un enfoque cualitativo, enmarcado

en el método de investigación acción contemplando sus etapas de planificación, acción, observación y reflexión, lo cual involucra al maestro como investigador de su propia práctica. Se implementaron tres técnicas de recopilación de datos con sus instrumentos: grupo focal (protocolos), entrevista semiestructurada (guion), encuesta para identificación de capacidades (cuestionario) Estos instrumentos fueron validados por pares académicos quienes, a través de una rúbrica de validación, establecieron los valores y aportes. En la investigación participaron: 4 Instituciones, 14 docentes, 4 directivos y 12 padres de familia de los estudiantes antes mencionados.

Sus conclusiones giraron en torno a que para el desarrollo de capacidades en niños y niñas con discapacidades es necesario un currículo que promueva la dignidad y la libertad a partir de una praxis educativa que desarrolle la inteligencia emocional, el pensamiento crítico y el dominio de habilidades de autodirección, generando lineamientos que se pueden implementar en el aula, para fortalecer los procesos de aprendizaje y de enseñanza en términos de potenciar las capacidades de los estudiantes desde el trabajo cooperativo, el apoyo en las actividades académicas entre otros.

La tesis descrita anteriormente brindó un panorama holístico de la manera de visualizar en el aula la inclusión, e incluso, desde que se despliega la metodología deja clara la forma en que el docente investigador lleva de la mejor forma este proceso, llega a una reflexión a partir de los actores educativos y para ello evoca referentes nacionales coherentes y asertivos para un currículo inclusivo, además, presenta recomendaciones para investigaciones futuras en las que contempla realizar análisis sobre la flexibilidad curricular a nivel municipal y departamental en el tema de inclusión en el marco de discapacidad, propuesta interesante para pensar en el contexto de mi investigación.

Fundamentos Teóricos

Los basamentos teóricos de una investigación constituyeron el pilar esencial sobre el cual se edificó los pilares para el producto académico. En esta sección, se exploraron los conceptos clave y las teorías relevantes que enmarcan el estudio, proporcionando un contexto claro y estructurado. Estos elementos no solo facilitaron la comprensión del

fenómeno investigado, sino que también permitieron establecer conexiones con trabajos anteriores y teorías existentes. Al identificar y analizar los enfoques teóricos pertinentes, se buscó no solo justificar la elección del tema, sino también resaltar la originalidad y la contribución del presente estudio al campo del conocimiento. Así, se estableció un diálogo crítico entre las ideas previas y los nuevos hallazgos, enriqueciendo la discusión académica.

En torno al sustento teórico, Sautu, (2009) plantea que: “Existen dos elementos que necesariamente deben hacerse explícitos: los conceptos básicos que darán inicio al estudio, y las ideas teóricas (que cumplen el papel de proposiciones, afirmaciones, supuestos teóricos) en las cuales ellos se insertan” (p.155). Por lo tanto, el investigador debe sentar los cimientos desde los cuales realizará su perspectiva teórica para orientar el trabajo investigativo de allí partirán nuevos constructos en el campo del saber.

Teorías Previas

La Teoría de ZDP de Vygotsky en los procesos de Educación Inclusiva:

La Teoría de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) de Lev Vygotsky se erigió como un pilar fundamental en la comprensión y práctica de la educación inclusiva. Esta teoría sostiene que el aprendizaje se potencia en un contexto social, donde la interacción con otros, ya sean compañeros o educadores, permite a los estudiantes superar sus limitaciones actuales y alcanzar un nivel de desarrollo más avanzado. Vygotsky (1978), planteó que:

Un experto (o el compañero con más conocimiento) inicialmente guía la actividad de un inexperto (o compañero con menos conocimiento); gradualmente, los dos comienzan a compartir funciones en la resolución de problemas, con el inexperto tomando la iniciativa y el experto corrigiéndole cuando éste falla. Finalmente, el experto cede el control y actúa como una audiencia que lo apoya. (p.98)

Por lo tanto, desde el marco de la educación inclusiva, la ZDP no solo resalta la importancia de adaptar la enseñanza a las necesidades individuales de cada estudiante, sino que también enfatiza el papel crucial de la colaboración y el apoyo mutuo en el

proceso educativo. Así, la aplicación de la ZDP en entornos inclusivos promueve una educación que valora y respeta la diversidad, asegurando que todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades, tengan la oportunidad de aprender y crecer juntos. Por su parte el docente es el garante en este proceso pues el mismo desde el desarrollo de los procesos áulicos protagonizará que realmente se concrete este compartir de saberes desde las herramientas que utilice.

La Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) constituyó entonces una teoría previa que se consideró relevante en este producto doctoral en vista a que resulta clave desde la cosmovisión de la educación inclusiva este aporte de la psicología educativa en este proceso de investigación, pues permitió comprender las dinámicas del aprendizaje en un contexto social. De acuerdo a Mota y Villalobos (2007):

La ZDP es un concepto que expresa de forma concentrada una visión psicológica del hombre. Puede interpretarse como un sistema donde se identifican el sujeto que aprende, el sistema simbólico que es aprendido y el sujeto que enseña, como elementos en un espacio de relación.

Esta perspectiva destaca la interrelación entre el aprendiz, el contenido y el educador, subrayando la importancia de las interacciones en el proceso áulicos educativos. En el ámbito de la educación inclusiva, la ZDP se convierte en una herramienta valiosa para fomentar un aprendizaje significativo y colaborativo, donde cada estudiante puede beneficiarse del apoyo y la guía de sus pares y educadores.

La comprensión del ser en los procesos áulicos para una educación inclusiva

Haciendo referencia a Heidegger (1927), desde la ontología de la comprensión el ser no solo define la existencia del individuo, sino que también influye en su interacción con el entorno educativo. En este contexto, es crucial reconocer que cada estudiante trae consigo una experiencia única que debe ser valorada y considerada en medio de la diversidad de estudiantes que como docentes atendemos en la escolaridad. La inclusión en el aula no se limita a la integración física, sino que implica una profunda comprensión de las diversas realidades que conforman la identidad de cada alumno, promoviendo así

un ambiente donde todos puedan participar y aprender de manera equitativa, en tal sentido deben ser interpretadas de forma adecuada nuestras mallas curriculares.

Martin Heidegger en su obra "Ser y Tiempo" (1927) que se relaciona con la ontología y la comprensión del ser:

La ontología fundamental tiene que ser, por tanto, una interpretación del ser en cuanto tal, que se dirige a la comprensión del ser del ente, y que en esta comprensión se deja guiar por el sentido del ser... En el comprender se da existencialmente ese modo de ser del Dasein que es el poder ser. El Dasein no es algo que está-ahí y que tiene, por añadidura, la facultad de poder algo, sino que es primariamente un ser-posible. (p.146)

De acuerdo con esto, Heidegger destaca la importancia de la comprensión del ser como una base fundamental para interpretar la realidad de los entes. En el contexto de la educación inclusiva, esta comprensión se traduce en la necesidad de reconocer y valorar las diversas identidades y experiencias de cada estudiante. La educación inclusiva no solo busca integrar a todos los alumnos en el aula, sino que también requiere una interpretación profunda de sus necesidades, capacidades y contextos.

Al entender el ser de cada estudiante, los educadores pueden diseñar estrategias pedagógicas que respeten y fomenten la singularidad de cada individuo abriendo las compuertas de la inclusión educativa, pero afinando la mirada hacia los procesos áulicos inmersos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto implica crear un entorno donde se reconozcan las diferencias y se promueva la participación de todos, permitiendo que cada alumno contribuya con su perspectiva única en una realidad del mundo. Así, la comprensión del ser se convierte en una herramienta clave para construir una educación que no solo sea accesible, sino también significativa y enriquecedora para todos.

Para comprender el mundo desde la inclusión social educativa, es necesario estar inmersos en el mismo, realizando aportes haciendo lo posible porque el proceso educativo llegue a cada uno de forma efectiva desde una educación de calidad como lo plantea la UNESCO en su agenda 2030, preparando a ese ser en el mundo y para el

mundo en el que comparten el aprendizaje. Al respecto se hace referencia a Cáceres (2022) afirma:

Esta vida de relación hombre - mundo, posibilita decir que el hombre se encuentra inmerso en él, porque necesita adaptarse, interpretar y comprender el mundo, para poder construir el mundo a partir de ese mundo ya conocido, que re presenta un acontecer de todo lo que pasa, al cual le va a dar sentido y unidad de significación y que va a compartir con otros actores sociales, que le proporcionaran llegar a conocerse así mismo, al mundo, al otro y a la totalidad de esa realidad o conocer una parte de esa realidad, para darle sentido, tener una valoración de su existencia, de lo que lo rodea y de las decisiones que debe asumir en este mundo, que forma parte de su mundo de vida, basada en las experiencias, vivencias, sentido de la vida, emociones, sentimientos, subjetividades, que conforman la significatividad del hombre en su vida de relación en la realidad social, desde su ego y su conciencia y su interrelación con los otros a partir del lenguaje, lo que le va a facultar al hombre la construcción del mundo desde el mundo de vida. (p.49)

La pedagogía del amor como arista en los procesos áulicos del docente

El amor aunque tiene significados, formas y manera de percibirlo muy amplias, encausado a los procesos áulicos en la educación inclusiva, es aquel que abandona el ser mismo para volcarse al otro, es dejar a un lado prejuicios, barreras, imposiciones e inclinarse a lo relevante que es priorizar las necesidades de los estudiante en un contexto lleno de normativa y ausente de coherencia en las prácticas de aulas; este amor convertido en un tipo de pedagogía humanizaste, llamada por muchos autores la pedagogía del amor, debe ser contemplada de manera holística, permeando los procesos gestados desde los docente hacia los estudiantes y viceversa. En este sentido Pérez Esclarín citado por González (2022) al referirse a la pedagogía del amor menciona que:

El amor aparece entonces en el escenario educativo, para vincular nuestra humanidad en un acto que en principio acepta al aprendiz como sujeto ávido por conocer y que puede experimentar el aprendizaje como parte de la vida, como experiencia de expansión de su propia conciencia, de quien es, por lo tanto educar también es amar, al procurar el mayor bien posible al aprendiz-estudiante, es querer que logre ser quien es, que sea la mejor persona posible; el amor es pues un principio pedagógico esencial

Empoderándonos de este concepto para darle visibilidad a la educación inclusiva en los procesos áulicos, se hace relevante que se actúe dejando claro que solo es posible que lo que se genera con cada acción hacía los estudiantes en el aula pueda llegar de manera significativa si utilizamos como herramienta clave los aspectos que encierra el

amor (comprensión, tolerancia, respeto, empatía); todos centrados en actos generosos en pro de humanizar la educación, entendiendo que se educa y forma para la vida y al educar con amor nos lleva a formar individuos capaces de propender por un mejor futuro.

En este mismo sentido se prioriza en el aula la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación pero cobijándola bajo la capa del amor por lo que hacemos y por quiénes lo hacemos; es ahí en donde esta pedagogía abre las compuertas a los procesos áulicos que van más allá de una normatividad, encierra un sentido emancipador y ante todo permea esa brecha enorme que existe entre el planificar, ejecutar y obtener resultados, desarrollando procesos, aportándole competencias socio emocionales que poseen gran injerencia en el acto de enseñar y aprender desde la comprensión en la diversidad.

Desde el hilo conductor de Pérez Esclarín (2008) se enfatiza en el hecho de que la pedagogía del amor es humanista, por que valora a la otra persona por lo que es, se centra en el esfuerzo a partir de las capacidades individuales de los estudiantes y sus limitaciones, no es excluyente ni incluyente, simplemente es inclusiva. Ante ello el autor destaca que en ella se “respetan los ritmos y modos de aprender de cada uno y siempre está dispuesto a brindar una nueva oportunidad” (p.76), de esta forma cada sujeto parte de lo que posee cada uno, lo transforma en beneficio para él mismo y para su entorno a partir de acciones generadas en los procesos áulicos.

En tal sentido, la pedagogía del amor, se vislumbró como una herramienta que permite a la educación inclusiva proyectarse de manera más asertiva en las aulas, pero sin desconocer que esta lleva a los docentes a desafíos que darán origen a dudas; sin embargo, es un gran reto de amor basado en valores éticos que no podemos hacer a un lado, como docentes se está llamado a responder ante una sociedad por individuos que la fortalezcan siempre para privilegiar en las escuelas la parte humana donde la misma se anteponga en las limitaciones de los estudiantes, haciendo frente a un sistema educativo en ocasiones excluyente. Desde esta misma perspectiva, argumenta Gonzáles (2022) que:

La pedagogía del amor tiene una concepción particular del ser como sujeto cogno-sintiente, capaz de autoconstruirse en el escenario de vida. Un sujeto que aprende siempre durante toda la vida, y sobre todo, con la mediación y acompañamiento de los otros, entre los cuales, el docente se convierte en un ferviente creyente de la capacidad de aprender, imaginar, crear y generar conocimiento que tiene el aprendiz, en un ambiente de confianza y respeto independientemente del nivel educativo. (P.69)

Es en este punto en que el docente debe ser y parecer, porque cuando se asumen retos en torno a la educación inclusiva son pensados y ejecutados con amor hacia el otro y su bienestar, desarrollando procesos áulicos en función de tener en cuenta que estamos educando individuos conscientes que poseen valor como persona y como miembro de una comunidad que exige compromiso y esfuerzo.

Categorías Epistemológicas de Entrada

Educación inclusiva:

Al hablar de este término en particular en las escuelas, es dejar a un lado toda noción de escuela tradicional y excluyente, cada vez más los gobiernos y la sociedad en general le dan la importancia que genera este tema; partiendo del concepto manifiesto en la Guía y Herramienta para la Inclusión del MEN (2008) esta “significa atender con calidad y equidad a las necesidades comunes y específicas que presentan los estudiantes”(p. 67), es así que una escuela inclusiva es aquella que no solo le da cabida a la enseñanza como un derecho, sino que atiende a este grupo poblacional garantizando su permanencia en el sistema, con las adecuaciones que se requieren para ello en materia curricular visibilizadas en los procesos áulicos que direcciona el docente.

Privilegiando la educación inclusiva, la UNESCO (2005) nos deja claro que los docentes deben percibir la inclusión “no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender”, es en las diferentes situaciones generadas en el aula y alrededor de los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación en donde se asume la responsabilidad de hacer visible la inclusión, el docente es el actor educativo que debe pensar, plasmar, orientar y estructurar las prácticas que permitirán abrir las compuertas por las que fluya la inclusión como sinónimo de equidad.

Se hizo relevante por el direccionamiento de esta investigación tener presente lo acotado por Crisol (2019) cuando menciona que la inclusión en las escuelas “implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común y la convicción de que es responsabilidad del Sistema Educativo educar a todos”; de hecho, he ahí en donde entra a jugar el papel del docente en la resignificación de los procesos áulicos a partir de la normatividad de inclusión y las necesidades del contexto que son propias, permitiendo abrir las compuertas que consentirán ver un paradigma institucional basado en la verdadera inclusión.

Siendo coherente con el discurso inclusivo anterior De la vega (2016) afirma que “hay una necesidad de construir una escuela que no piense que las diferencias de sujetos, de contextos, de saberes, de formas de aprender son obstáculos, sino una escuela que piense que todas esas características, de alguna manera, son una riqueza”, este pensamiento nos acercó más a la educación inclusiva que en ocasiones se ve como ideal, sin embargo, los docentes son llamados a ser iniciadores de este cambio, cuando actuamos conforme a la necesidad de buscar la equidad desde las aulas evidenciado en los procesos que generan no solo conocimientos, sino competencias para la vida en un entorno humanista.

La educación inclusiva nos exhorta a la atención de todos sin excepción, pero ante todo al reconocimiento de la equidad, el trato justo y la igualdad de condiciones en la escuela sin desconocer la existencia de estudiantes en las aulas regulares que necesitan mayor atención para que no se les vulnere el derecho a la educación y para que se sientan incluidos y esto lleve a que no deserten en medio del camino, no se vean a ellos mismos como personas sin capacidades, inadaptados o simplemente no pertenecientes a un contexto lleno de barreras que no siempre tienden a ser solo de los estudiantes.

Para concluir este eje temático es evidente en nuestro quehacer diario que aun existiendo unas normas que direccionan la inclusión en las escuelas no siempre la realidad revela que se cumplan, entonces el papel del docente va más allá del quehacer en el aula, se necesita transformar significativamente la escuela, ello implica ser un

docente investigador y líder comunitario, que visiona la manera de hallarle un real significado a la educación inclusiva y darle un sello propio como institución, tal como lo asegura Vercellino, Amado y Silva (2028) “una escuela inclusiva, se sostiene, cuestiona a quién se le enseña, qué se enseña, para qué y cómo lo hace” (p. 79)

Procesos Áulicos:

Partiendo del concepto de “procesos” según la Real Academia Española (RAE) Vs 2011 la cual señala que es un “Conjunto de las fases sucesivas de un fenómeno natural” y si bien lo empalmamos con la palabra áulicos entonces nos estamos refiriendo a la sucesión de acciones que se desarrollan en las aulas de clases teniendo como actores principales al docente y los estudiantes. Resulta importante mencionar que, para este trabajo de investigación, dado que se puede llegar a pensar en muchos procesos que se ejecutan en el aula, girará en torno a la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación.

En primer lugar haciendo referencia al proceso de enseñanza, cabe mencionar que es un término que ha pasado por significados diversos con sentido según su época, sin desconocer tal como lo afirma Davini (2008) que “es una práctica social e interpersonal que antecede históricamente a la existencia misma de las escuelas, tal como hoy las conocemos, y aún hoy se desarrolla más allá de sus límites” y con el tiempo se concentra más en las escuelas dado que es allí en donde las personas buscan en medio de su interacción con los demás que se le transmita conocimientos o se le ayude hacerlo.

Ya en entrando al siglo XX encontramos que la enseñanza es pensada desde una óptica emancipadora e integral en donde interceptan muchas acciones a favor no solo de la mera transmisión de conocimientos, sino que la intersubjetividad, las competencias, las emociones juegan parte relevante y es desde ese punto de vista donde Sacristán y Gómez (2008) aseveran que “la enseñanza no es un mero problema de comunicar con eficacia que dice que hay que comunicar, sino que la práctica de esta desencadena una serie de mecanismos complejos” (p.56)

Claramente el acto de enseñar es complejo, cita también Sacristán y Gómez (2008) que “en la enseñanza ocurren más cosas de las que a primera vista se nos presentan como evidencia e incluso tienen lugar fenómenos ajenos a la voluntad del profesor y de la institución escolar” (p.45), es decir, aunque se planifique la enseñanza de la mejor manera, esta tiene un grado de libertad por sí misma, no podemos prever lo que ocurra frente al pensamiento, procedimiento e incluso motivaciones de los estudiantes.

En segundo lugar el proceso de aprendizaje se materializó en un principio en la escuela con limitaciones, ya que se le vinculaba a la memoria y esta a la inteligencia de una persona; aprender tenía una connotación un tanto enmarcada al ser individual y la conducta regida por principio de disciplina, propio de una época maniobrada por el autoritarismo, dogmatismo y secularismo de las escuelas, ante ello Dongo (2008) afirma que “hace milenios de años que se piensa que es de la naturaleza de los niños aprender asociativa y pasivamente y que la misión del educador es revelar los conocimientos y actuar con autoridad sobre las nuevas generaciones” (p.46)

Esta visión fue cambiando cuando el pensamiento crítico influenciado por las ciencias humanas comenzó a tomar auge, ya hacia finales del siglo XX cuando las escuelas activas empiezan en su apogeo es que el aprendizaje posee una evocación un tanto social y flexible, lastimosamente el conductismo limita la enseñanza a meros hábitos regidos por el comportamiento y toda esta pedagogía tradicional ha perdurado hasta nuestra época y no se ha podido erradicar de manera absoluta por mucho que corrientes como el asociacionismo, empirismo, constructivismo, humanismo, cognitivismo entre otras hayan aportado sustancialmente al cambio de paradigma para darle un nuevo sentido al proceso de aprendizaje.

Sin embargo, haciendo un análisis en retrospectiva, el concepto de aprendizaje se centra más en el significado que tienen para el estudiante, sus necesidades, competencias y su preparación para su vida fuera de la escuela; hoy en día se debe concebir el aprendizaje no solo como la aprehensión de contenidos que tiene un propósito relacionado a cumplir unos estándares de calidad nacional,

independientemente al sentido que se le dé (aprendizaje significativo, por competencias, situado, cooperativos, colaborativos, entre otros) este debe trascender las barreras del individualismo, la memorización, de reglas conductuales academicistas, razonamiento limitado y todo aquello que restringe a un estudiante de ir más allá por límites puestos por el docente o por la propia escuela.

En coherencia con lo planteado anteriormente, y abstrayendo un concepto relevante como lo es el aprendizaje significativo, es imprescindible anotar que, aunque este posiblemente pueda estar regulado por situaciones o barreras internas e internas del contexto o de la persona, se debe propender a que todos los estudiantes accedan a él mediante la orientación del docente. Es así que para Cobos, Vivas y Jaramillo (2018) el aprendizaje significativo tiene dos grandes rasgos: trascendencia y asimilación, estas se cumplen cuando:

Un aprendizaje tiene la característica de ser permanente y, por consiguiente, imperecedero. Dicho de otra manera, la trascendencia y la asimilación se da en el momento que el docente planifica tareas y actividades, para que el estudiante sea capaz de desarrollar habilidades y destrezas de aprendizaje propias, para luego ser replicadas en diferentes situaciones. P(234)

En la búsqueda de promover el aprendizaje significativo, el docente debe estructurar su práctica pedagógica reconociendo la diversidad del aula como punto de partida. Si bien la intención formativa responde a un propósito común, la trayectoria que sigue cada estudiante para alcanzarlo es intrínsecamente singular. Por lo tanto, el diseño de la enseñanza debe considerar las variaciones en los ritmos de aprendizaje, las necesidades individuales y las distintas formas en que los estudiantes procesan y construyen el conocimiento.

Estos mismos autores de manera asertiva mencionan que el aprendizaje significativo es “un proceso de enseñanza activa y personal, siempre que el estudiante aproveche las actividades y tareas de aprendizaje, e íntimo cuando depende de su equipaje cognoscitivo” P(236); En este sentido, el docente posee la responsabilidad de direccionar su planificación pedagógica hacia la creación de mediaciones didácticas

diversificadas que activen esquemas previos, asegurando que las actividades de aula no solo sean accesibles, sino intelectualmente desafiantes y pertinentes para la heterogeneidad del estudiantado garantizando los cuatro pilares del aprendizaje: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser.

Siguiendo la sinergia que compete a la enseñanza, no podemos hacer a un lado un autor que la dignifica: Biesta (2022); que une sus pensamientos con los de Van Manen aportando valor a este proceso cuando en su escrito deja claro que el acto de enseñar va más allá de dar a conocer teorías o conocimientos explícitos; esta genera una narrativa particular que el autor llama “preocupación estética por la educación”, al referirse en particular a las acciones pedagógicas que deben existir en un aula de clases y literalmente las nombra “los gestos que se hacen presentes en el aula” (p.1.967); esos gestos no son más si no la percepción del docente que centra la mirada en los estudiantes y un proceso de enseñanza que va dirigido a comprender al estudiante y colocarlo en el centro de los procesos áulicos.

Por otro lado Pozo y Monereo citados Yáñez (2016) exponen 9 fases que hacen parte inherentes del proceso de aprendizaje: motivación, interés, atención, adquisición, comprensión e interiorización, asimilación, aplicación, transferencia y evaluación; al final la evaluación que es el tercer proceso áulico y es presentada como el resultado de las fases anteriores en el que se evidencia el aprendizaje pero hace hincapié que esta fase solo se valida si se observan, analizan y se retroalimentan los resultados, de otra manera no tendrá sentido pedagógico solo sumativo, además, es importante considerar que el momento y los medios también hay que privilegiarlos para unos resultados fiables.

La evaluación al igual que la enseñanza y el aprendizaje, a través del tiempo ha presentado variaciones en su concepto y la manera de percibirla; actualmente y conforme a las necesidades de hacer a un lado su sinónimo enmarcado erróneamente en cuantificar, calcular, estimar y demás calificativos de cantidad se abre campo a un concepto amplio que tiende a diagnosticar, evidenciar procesos, manifestar habilidades y destrezas y hasta retroalimentar. Entonces, la evaluación actualmente está más

centrada en ser un proceso, para ello se inician unas políticas curriculares que exhortan a las escuelas a direccionar coherentemente las estrategias de evaluación con relación al aprendizaje y la enseñanza, en este sentido, Chávez y Ordoñez citados por Manzano y López (2020) expresan que

La evaluación constituye un proceso continuo orientado a conocer las debilidades y potencialidades para el aprendizaje, actitudes y valores de los estudiantes, todo ello enmarcado en el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje, hacia la búsqueda de la calidad en la educación que se imparte. (p.70)

Atendiendo al concepto anterior, se percibe una evaluación de tipo integral, en donde no se privilegia solo lo cognitivo sino que son muchos factores los que entran en juego y que soportan un modelo de evaluación basado en competencias, habilidades, destrezas y otros componentes que hacen parte de la individualidad del estudiante, de su ser social y también de su forma de visualizar el mundo que lo rodea, porque no se puede desconocer la presión que ejerce el contexto en cada individuo y eso hace que aun cuando se le evalúa siguiendo parámetros institucionales se debe pensar en torno a una necesidad propia.

Es entonces que al referirnos a una evaluación con todos esos componentes enunciados anteriormente llegamos a una evaluación formativa, en donde el proceso como tal queda en evidencia porque es continuo y no se empecina en ser tácito y sumativo, ante ello Foronda y Foronda (2007) mencionan que la evaluación “es vista como un planteamiento de un proceso, sistemático y lógico; donde existe, un diálogo, reflexión y calidad de acciones, que expresen los alumnos como nuevas líneas de acción propositiva, valoradas dentro de un proceso continuo de aprendizaje”; es desde este punto de vista que debemos concebir la evaluación para que no esté deslindada de la enseñanza y el aprendizaje.

En concordancia con lo anteriormente expresado sobre la evaluación formativa, Cruzado (2022), en torno a la reflexión que hace posible una evaluación formativa pensada en y para el estudiante, pero sin dejar a un lado el papel del docente menciona que:

La evaluación, en un sistema educativo, no redunda solo en el estudiante, sino que la evaluación de la labor docente (enseñanza) ha de estar presente. No debemos dejar de lado que, en una sociedad tan versátil como la nuestra respecto a recibir y tener acceso a la información, la manera de interactuar con los demás e incluso la forma de cómo se concibe los fines de la educación formal, los maestros deben reflexionar respecto al rol que tienen en las aulas de clases. P(153)

Ciertamente una evaluación que tienda a lo formativo posee un proceso inherente a ella en el que el docente también se autoevalúa, en este sentido, se genera una reflexión en torno al proceso de enseñanza y el cómo se direccionó, al mismo tiempo nos llama a pensar en la relación entre el sujeto que enseña (docente) como el sujeto que aprende (estudiante) porque la sinergia que se maneja en las acciones que hacen posible la coherencia entre la enseñanza y el aprendizaje también tienen injerencia en la evaluación.

Ahora bien, Airasian & Abrams mencionados por Cruzado (2022), plantean cuatro pilares de la evaluación formativa que se reconocen asertivos:

1. Las aulas de clase no deben concebirse únicamente como espacios académicos, sino también como entornos sociales y transformadores. En ellos se reconoce y respeta a cada estudiante en su doble dimensión: como individuo singular y como sujeto social moldeado por características culturales, socioeconómicas y emocionales únicas.
2. Las decisiones que tome el docente en torno a las diferentes acciones que direccionen tanto al planificar como al ejecutar su secuencia didáctica son relevantes para enriquecer o entorpecer de manera asertiva cada proceso que dirija a una evaluación de carácter formativa.
3. Se debe privilegiar las necesidades del estudiante, atendiendo a la diversidad existente en el aula.
4. Los docentes además de ser quienes organizan estratégicamente la enseñanza también interactúan con ellos y esa cercanía respetuosa lleva a que todo fluya de la mejor manera, porque además de lo académico se le da relevancia a la parte humana, al ser, al individuo sensible y emocional.

Educación inclusiva vs procesos áulicos

Son muchos los trabajos investigativos que se han generado sobre el tema de educación inclusiva y las estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación para esta población, pero que al llegar a las aulas de clases los interrogantes de los docentes giran precisamente a la falta de estrategias que den respuestas a las características y necesidades particulares de esta población; Vásquez (2019) haciendo una crítica a esta situación generalizada da a conocer unos vacíos que pueden ser la causa de ello:

1. Los docentes se han aferrado a las estrategias del aprendizaje, pero no se autoevalúan para asumir una posición crítica y afrontar que posiblemente pueden no ser los métodos sino las diferentes acciones generadas como docentes para que los procesos áulicos direccionen de la mejor manera para todos sin discriminación alguna.
2. Los procesos áulicos son llevados según criterios propios o como bien lo llama la autora “iniciativas aisladas” pero en realidad “poco se sabe del desarrollo de algún plan coordinado, acompañado y evaluado de procesos inclusivos”, es así que la coherencia que debe existir entre el currículo formal y el ejecutado desde los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación deben pensarse y direccionar estratégicamente hacia una práctica de aula contextualizada e institucional.
3. Los docentes, aunque se notan interesados en formarse para mejorar sus procesos áulicos, pero con poca actitud de cambio que llegan a pensar “si se tiene un real interés por lograr los ideales de educación para todos.

De acuerdo con lo anterior Vásquez (2019) da a conocer un criterio que no podemos pasar por alto y es que “Se observa una práctica escolar cargada de buenas intenciones, si vale decirlo, es poco frecuente encontrar docentes insensibles ante la presencia de una persona inclusiva” P.(73), es así la preocupación del docente en autoformarse para atender a esas necesidades a las que se enfrenta diariamente, sin embargo, esta misma autora menciona ciertamente que “esto no es suficiente para promover una educación inclusiva, es necesario diseñar vías de acción efectivas y eficientes, que promuevan la formación de la persona”.

Definitivamente se trata de estrechar la brecha entre teoría y realidad mencionado por Calvo (2013) cuando en este sentido alude que “los resultados de las investigaciones de los últimos años insisten en definir al docente como guía y como tutor, en la

cotidianidad de las aulas el docente aparece identificado con el papel que se le asigna en el modelo tradicional” (p.97)

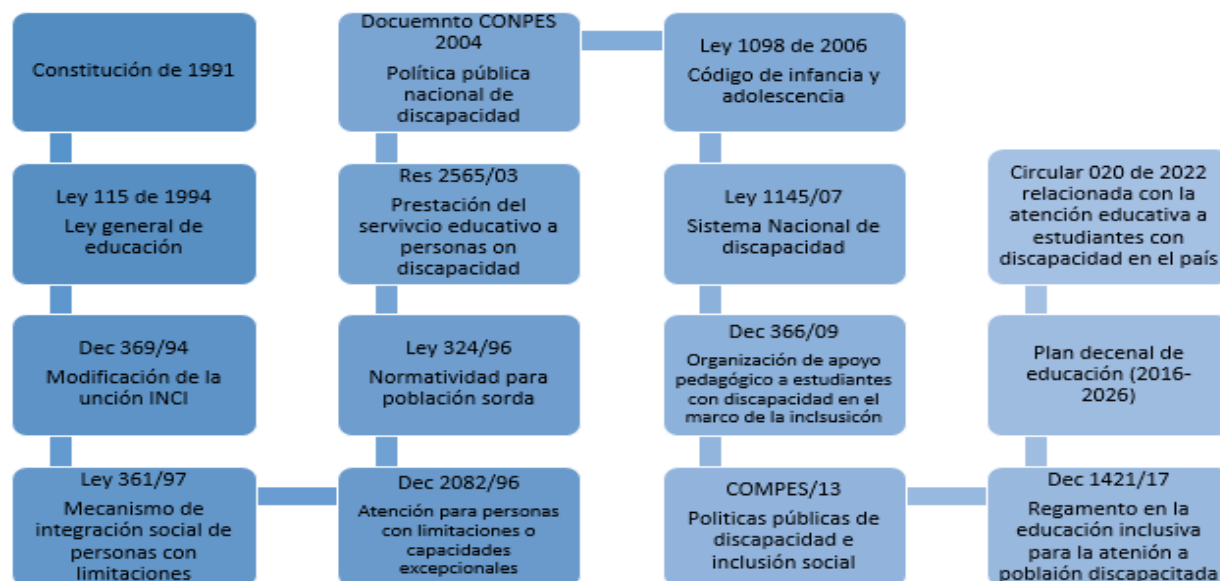
Por esta razón es que redireccionar las prácticas inclusivas en el aula es una labor de conciencia, autoformación, criticidad y autorreflexión porque más allá de un documento escrito que regule lo que el docente debe hacer, cuando se enfrenta a una realidad que es individual es donde se asumen retos con responsabilidad social ante una población que exige cada vez más que este actor educativo se esfuerce por ver la inclusión como un desafío no como una situación problema que día a día tiene que resolver.

Bases legales

Toda investigación tiene un sustento legal que garantiza que lo que se expone y se desea conseguir con el estudio en un contexto particular que no esté en contra vía con la normatividad en general, es por eso que en primera instancia se desarrolló una línea de tiempo basada en Díaz (2021) asegurando una historia nomotética de inclusión:

Figura 1:

Evolución de Normativa Legal en la Inclusión Educativa Colombiana



Nota: Elaborado por Díaz (2021) (2004), citado por Leal (2009). Adaptación: Mercado

En este sentido, ese recorrido indica que la inclusión no es un término nuevo ya que desde la Constitución de 1991 se dio paso a la vinculación al sistema educativo a todos los niños del país como derecho inviolable; ratificado por la Ley 115 de 1994 (Ley general de educación) que en su art 46 ya especifica literalmente que “la educación para personas con limitaciones físicas, sensoriales, psíquicas, cognoscitivas, emocionales o con capacidades intelectuales excepcionales, es parte integrante del servicio público educativo”, con ello no solo se desea vincular a las aulas regulares a todos los niños y jóvenes sino deja constancia de que se inicia el camino hacia la equidad; posteriormente se abre una puerta más grande para la población con discapacidad en 1996 en la convención de la ONU sobre los derechos de las personas con discapacidad, la educación inclusiva y el desarrollo integral con niños con cualquier trastorno del aprendizaje.

Es solo hasta 1997 con la ley 361 que el término da un giro y se da paso a la integración de estudiantes con limitaciones; para inclinar la balanza a este grupo minoritario la ley de infancia y adolescencia de 2006 en su art 41 inciso 21 menciona que es obligación del Estado “atender las necesidades educativas específicas de los niños, las niñas y los adolescentes con discapacidad”; posterior a esta se presenta la ley estatutaria 1618 de 2013 (Ley de inclusión) que promueve la cultura del respeto a los estudiantes con NEE (necesidades educativas especiales), además este término (NEE) toma fuerza en la inclusión. Posteriormente el decreto 1421 de 2017 establece el esquema de atención educativa para personas con discapacidad y actualmente el Plan decenal de Educación expande la red inclusiva en las instituciones y las hace garantes de la norma para aterrizar en la ley 2216 de 2022 “Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad”.

Entonces, lo anterior no solo insta a la vinculación si no a la equidad y permanencia de los estudiantes con barreras para el aprendizaje y la participación en las escuelas, por ello es menester de ellas que el currículo direcciona a la norma, es más, en el PNDE uno de los desafíos prioriza “El establecimiento de lineamientos curriculares generales, pertinentes y flexibles” pero además contextualizados, porque bien es cierto

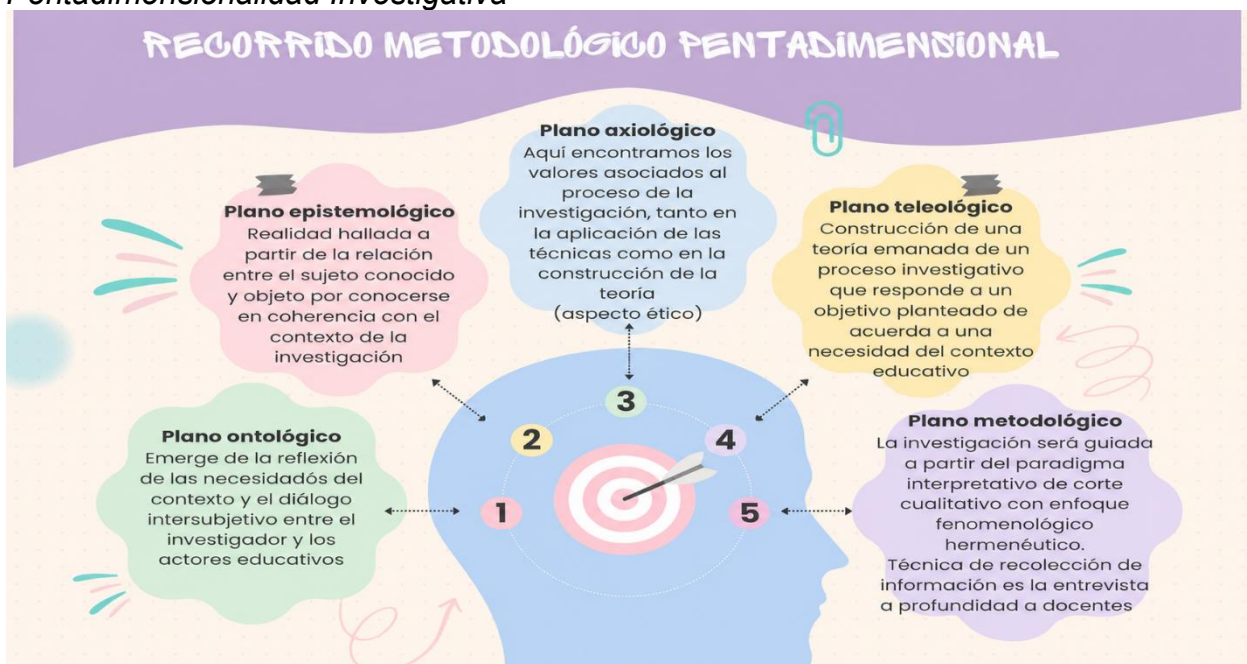
que solo un currículo basado en las necesidades particulares puede darle visibilidad a esta población minoritaria en los procesos áulicos.

SENDERO III

Perspectiva Metodológica Pentadimensional

En este sendero se describe minuciosamente el camino metodológico de la investigación, el cual permitió visualizar en la pentadimensionalidad la postura paradigmática, el enfoque y el método en el cual estuvo centrada esta investigación, reconociendo a los actores educativos como protagonistas de los procesos áulicos y dejando claridad del proceso para la confiabilidad en los resultados obtenidos. A continuación, se presenta el camino recorrido desde las distintas dimensiones de la realidad:

Figura 2:
Pentadimensionalidad Investigativa



Nota: Elaborado por Mercado (2024)

Según lo anterior y sustentado por Gonzáles (2008):

el investigador debe tomar decisiones epistemológicas en torno a la relación que mantiene con lo investigado; ontológicas, relativas al recorte de la realidad a la cual dirige intencionadamente su atención; axiológicas, vinculadas con los valores que suscribe en relación con su visión del Otro como investigado; teleológicas, que remiten a los propósitos que animan sustancialmente sus acciones; y metodológicas, referidas a los modos de conducir el proceso de búsqueda, procesamiento y producción de información. (p.7)

En función de lo planteado y partiendo de la necesidad apremiante en el contexto educativo donde se ejecutó esta investigación, se buscó analizar, comprender e interpretar un fenómeno direccionado a la educación inclusiva como realidad innegable, ya que esta no se hace visible en el aula y específicamente en aquellos procesos que se ejecutan haciéndola concreta; para entender dicha realidad fue preciso acercarme a los actores principales, pues los mismos resultan un factor determinante en los procesos áulicos de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación. Esto porque son realmente quienes vivencian dicha realidad desde su experiencia y su esencia. Partiendo desde allí, se realizó el recorrido metodológico desde la pentadimensionalidad en donde se logró visualizar:

El plano ontológico: esta investigación partió de la interacción en el contexto propio y en diálogos con docentes, no ajenos a la develar y comprender en las aulas los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación una verdadera educación inclusiva, porque si bien es cierto que los docentes somos directamente responsables de direccionar de la mejor manera la inclusión también lo es que posiblemente no solo el desconocimiento si no la ausencia o la omisión de otros componente adheridos a la inclusión están comprometiendo la acción del docente en el aula y los resultados que se esperan de los estudiantes inclusivos. En torno a lo ontológico, Pérez (2000), plantea que: “la ontología es la naturaleza de la realidad social, por lo que es necesario partir desde la reflexión del sujeto sobre sí mismo, al tiempo que interactúa con otros” (p97)

En función de esto, resulta interesante destacar que la educación inclusiva aparte de ser un acto social en el que debemos apuntar en este milenio para generar cambios de base para generaciones venideras, es un asunto de conciencia y una situación ineludible de afrontar dentro de las escuelas que están llamadas asumir compromisos para forjar equidad, ante esto se hace inevitable privilegiar las necesidades de nuestro contexto en medio de una población inclusiva que año tras año aumenta su porcentaje en las aulas y que reclama procesos áulicos que ayuden a superar sus barreras para el aprendizaje y poder con ello afrontar los retos que les espera fuera de la escuela.

En cuanto al *plano epistemológico* el conocimiento de esta realidad surgió a partir de la relación que vino dada entre el sujeto conocido y el objeto por conocerse en coherencia con el contexto en donde se situó el fenómeno, porque, desde allí pudo darse una verdadera interpretación de dicha realidad, desde esta perspectiva se refiere la epistemología tal como lo refiere Vásquez (2011) definida como “la doctrina de los fundamentos que presenta el conocimiento como el producto de la interacción del hombre con su medio e implica un proceso crítico a través del cual se ordena el saber...” (p.124). Por lo tanto, esta esencia permitió garantizar el resultado de un proceso investigativo direccionado a una construcción teórica contundente pues el mismo viene dado desde el conocimiento y la contextualidad de la realidad.

Bajo la perspectiva clara de que esta investigación permitió ir más allá de la observación y descripción de un fenómeno, pues la misma se extiende a la interpretación del fenómeno y el paradigma que la define es el interpretativo; dejando claro que ante una situación contextual que involucra los procesos áulicos en el marco de la educación inclusiva, se da la necesidad de establecer una relación cercana con el fenómeno y con los actores involucrados pues los mismos son base para entender la realidad desde diferentes perspectivas de manera holística, subjetiva y valorando el proceso mismo desde un abordaje cualitativo.

Apoyando lo anterior Maxwell (2019) asegura que la investigación cualitativa ayuda a entender los pensamientos y forma de ver la realidad de los sujetos que hacen parte de la investigación (actores educativos), no se trata solo de la perspectiva del investigador obviando lo realmente relevante para el estudio, este autor tal como se pretendió en esta investigación, donde se buscó reconocer que los aspectos ideológicos, culturales, sociales de los sujetos contribuyen a comprender su contexto, aspecto que es transcendental en la intersubjetividad que caracteriza este tipo de investigación; además, son ellos los que realmente pueden cambiar ese contexto mediante la participación en la interpretación del problema que emanan de él y que los afectan, en este caso específico los procesos áulicos en el marco de la educación inclusiva.

Entendemos que la educación inclusiva nos lleva a reflexionar en el rol del docente como actor principal que direcciona los procesos áulicos y es allí en donde se aseguró que esta investigación recogiera los pensamientos de estos actores, sentires, percepciones, frustraciones y demás aspectos que hacen parte de la evidencia tangible de la responsabilidad que en ellos recaen de abrir las compuertas para que la inclusión en la escuela sea sinónimo de equidad y calidad.

Pasando al *plano axiológico*, una de las características con la que se identificó claramente esta investigación fue la intersubjetividad, en la cual resultó relevante que la relación entre el investigador y los actores educativos fuera cercana, de tal manera que se reconoció el valor y el significado de cada aporte proveniente de ellos, dicho por Gimeno (1999) cuando expresa que “son los significados elaborados por vía comunicativa los que nos permiten dotar de sentido a las situaciones y por tanto a comprenderlas”, este acercamiento a la escucha de las voces de quienes realmente estuvieron involucrados en el proceso nos apartó del desconocimiento del contexto contribuyendo en el proceso investigativo para hacernos acreedores de experiencias cercanas a la realidad por fuentes de primera mano.

Ahora bien, como la investigación se ventiló desde una pedagogía basada en la comprensión del sujeto, se aseguró el contacto directo con los actores educativos, permitiendo ir más allá de una experiencia descriptiva, la relación entre el investigador y los actores educativos fue cercana, lo que juega un papel importante desde la ética; esta investigación aseguró la transparencia desde la aplicación de las técnicas hasta la construcción de las teorías que se develan al final del proceso, esto nos indica que los resultados fueron confiables dado a la rigurosidad vinculada con la investigadora.

En este mismo sentido Espizona y Calvo (2020) haciendo énfasis en este tema relacionado a los valores que deben permear una investigación de corte cualitativo destacan que la British Educational Research Association “considera que las investigaciones relacionadas con el ámbito educativo deben cumplir con una ética de respeto a las personas, al conocimiento, a los valores democráticos, a la calidad del

proceso investigativo y a la libertad académica” (p.56) y ante esto el papel del investigador es importante teniendo en cuenta la subjetividad mencionada anteriormente, el contacto directo hacía los actores educativos y la libertad en medio de la rigurosidad que brinda esta investigación.

Llegando al *plano teleológico*, este recorrido metodológico permitió que a partir de información recabada en todo el proceso investigativo por medio de la observación participante y la entrevista a profundidad realizada a los actores educativos, luego la interpretación de las visiones de estos por medio de la codificación, categorización y triangulación se realizara un aporte teórico que diera respuesta al propósito general y emerja desde la evidencia de necesidades y la praxis docente en un contexto educativo que desea priorizar la educación inclusiva en sus procesos áulicos; es así como lo asegura Gonzáles (2008) cuando menciona que el investigador “asume una óptica acerca de su realidad y establece con ésta una relación que lo habilita para generar saberes en torno de aquella; para tal proceso de producción de conocimientos” que en este caso es la construcción de una teoría sobre compuertas de la inclusión educativa: Una mirada desde la cosmovisión docente en los procesos áulicos.

Finalmente, en el *plano Metodológico*, que es el camino por donde se transitó paso a paso entre la interrelación con los actores educativos para recabar en su pensamientos y percepciones, la sistematización de todos esos testimonios claves y la interpretación de los mismos en coherencia epistemológica, lo que condujo a resultados fiables y valiosos para la consecución de los propósitos investigativos que orientan el estudio.

Paradigma:

En una indagación investigativa, es fundamental definir el paradigma que sirvió de guía en el proceso de investigación. El paradigma, que se alineó con el enfoque y los intereses de la investigación, refleja una concepción epistemológica y una manera particular de percibir la cosmovisión del mundo. En otras palabras, constituye la matriz epistémica que permite interpretar y comprender la realidad vivida y establece los

esquemas mentales que determinan la visión investigativa para comprender las diversas realidades humanas.

En tal sentido y teniendo presente el propósito central de esta producción doctoral la cual estuvo direccionada a construir una aproximación teórica desde las compuertas de la inclusión educativa considerando la cosmovisión docente en los procesos áulicos se consideró asumir el paradigma interpretativo. Al respecto, Martínez (2006) refiere, que: “Un paradigma es un cuerpo de creencias, presupuestos, reglas y procedimientos que definen cómo hay que hacer ciencia; son los modelos de acción para la búsqueda del conocimiento” (p.9).

Este enfoque se centró en el significado que los educadores atribuyeron a sus experiencias y prácticas en el aula, facilitando una comprensión profunda de cómo sus creencias, valores y contextos influyen en la implementación de estrategias inclusivas. Al adoptar este paradigma, se fomenta un diálogo enriquecedor entre los actores educativos, promoviendo la reflexión crítica y la adaptación de metodologías que respondan a la diversidad de estudiantes, lo que resulta esencial para crear entornos de aprendizajes equitativos y significativos para una verdadera inclusión educativa.

Enfoque

La investigación cualitativa reconoce la realidad subjetiva y dinámica que caracteriza la inclusión educativa, considerando los múltiples contextos en los que se desarrolla. Este enfoque permitió un análisis detallado y reflexivo de los significados subjetivos e intersubjetivos que los docentes atribuyen a sus prácticas en el aula. Al explorar la cosmovisión docente, se pudieron identificar cómo las creencias y experiencias de los educadores influyen en la implementación de estrategias inclusivas. Así, los métodos de investigación cualitativa se convirtieron en herramientas esenciales para comprender y mejorar los procesos áulicos, promoviendo una educación que respete y valore la diversidad de todos los estudiantes.

El enfoque cualitativo en la investigación se destaca por su capacidad para explorar y comprender la complejidad de las experiencias humanas en contextos específicos. Según Denzin y Lincoln (2011), "la investigación cualitativa es un enfoque interpretativo que busca comprender el mundo a través de las experiencias de las personas" (p. 3). Este enfoque permitió a la investigadora captar la riqueza de los significados y las interacciones que configuran la realidad social, lo que resulta fundamental para abordar fenómenos como la inclusión educativa. Al centrarse en las percepciones y vivencias de los docentes, se facilitó un análisis más profundo de cómo sus cosmovisiones influyen en las prácticas pedagógicas y en la creación de ambientes de aprendizaje inclusivos.

Método

Enfatizando en este aparte, el método que permeó esta investigación fue el fenomenológico hermenéutico que según Leal (2000) en cuanto a lo fenomenológico "se orienta al abordaje de la realidad, partiendo del marco de referencia interno del individuo"(p.51); es así que desde esta perspectiva los actores educativos (docentes y estudiantes) fueron el recurso humano fundamental porque desde sus voces las que se permitieron escuchar y es aquí donde la subjetividad sienta las bases de esta correlación que existe entre el investigador y dichos actores.

Al respecto, Gurdían (2007) asegura que en este método "se parte, por ello, de la estructura del contenido y de la interpretación de la realidad a través del significado subjetivo. Este sentido subjetivo tiene una connotación social en cuanto corresponde a la interpretación de otras personas: la objetividad como inter-subjetividad" (p. 156), De allí que la interpretación es el punto clave que nos permitió trascender de simplemente describir una situación a darle sentido a los pensamientos de los actores involucrados a partir del análisis que se hace basado en un diálogo con profundidad y valor. En cuanto a la parte hermenéutica, este autor resalta de manera puntual y pertinente a los teóricos bases de esta teoría expone a

Dilthey quien asegura que "toda expresión de la vida humana es objeto natural de la interpretación hermenéutica"; la hermenéutica es "el proceso por medio del cual conocemos la vida psíquica con la ayuda de los signos sensibles que son su manifestación";

“comprender es transportarse a otra vida” y convirtió a la hermenéutica en un método general de la comprensión. Heidegger sostuvo que el “ser humano es ser interpretativo”; que “la verdadera naturaleza de la realidad humana es “interpretativa”, en consecuencia: la interpretación es el modo natural de los seres humanos, no un instrumento para adquirir conocimientos. (p. 165)

Cabe destacar a Gadamer quien le aporta a hermenéutica la sensibilidad del diálogo y con ella menciona que comprender ese diálogo lleva a interpretarlo; en cuando a ello Diez 2018 (citando a Gadamer) menciona que este “explica que sus investigaciones se han orientado a examinar “la actualidad del fenómeno hermenéutico”, lo que significa una “profundización en el fenómeno de la comprensión””; una comprensión que es indispensable en el proceso para interpretar una realidad que subyace desde la misma relación que existe entre los procesos áulicos en torno a la educación inclusiva.

Es así que esta investigación utilizó de manera valiosa el abordaje fenomenológico hermenéutico, para interpretar la realidad del contexto escolar que se vinculó estrechamente al arte de observar en su contexto y escuchar con profundidad al otro, examinar cuidadosamente esas notas transcritas de esa voces e interpretarlas para darle importancia a la visión que los actores tenían en torno a los procesos áulicos vivenciados desde la perspectiva de la educación inclusiva y con ello generar una teoría que emergiera del proceso de investigación; acentuando lo anterior Fuster (2019) asegura que “la fenomenología en la educación se ajusta a las experiencias de los agentes de la comunidad educativa, así como en el entendimiento del significado y sentido de estas”.

De tal manera que, esto permitió visualizar como el docente resultó ser un protagonista fundamental para el desarrollo del proceso investigativo. En tono a las etapas que plantea Guardián (2007) para la materialización investigativa, las mismas se presentan como componente ineludible las reglas de reducción fenomenológica y preguntas-dimensiones las mismas fueron las siguientes:

- a) **Etapla previa:** Esta etapa, aunque se considere sencilla es relevante, porque en ella se presentó la naturaleza de la investigación, se describió la situación

y el contexto y se expusieron las teorías que la sustentaron todo el abordaje metodológico que direccionó este estudio.

b) **Etapas descriptivas:** Como bien lo dice se trata de describir el fenómeno de manera que refleje lo vivido, experimentado y percibido por los actores educativos inmerso en él. Esta etapa contempla una serie de pasos

- 1) **Elección de la técnica:** En cuanto a este paso, tal como lo indica Martínez (2004) “las técnicas, instrumentos y procedimientos estarán en plena sintonía con la naturaleza del problema específico” (p.84), basado en ello se utilizará la entrevista en profundidad. Se consideró la entrevista en profundidad porque a través de la misma se realiza un mejor abordaje de los actores educativos. Al respecto Según Guardián, (2007) refiere: “La entrevista en profundidad se caracteriza por ser de corte cualitativo y holística, en la que el objeto de investigación se constituye por la vida, experiencias, ideas, valores y estructura simbólica del entrevistado en el momento inmediato de la entrevista” (p.199).
- 2) **Recolección de la información:** Se aplicará la técnica seleccionada con su respectivo guion de entrevista a fin de recabar la información necesaria de la cual emergerán las categorías que permitirán ir en el camino de la estructuración del aporte teórico a desarrollar, realizando el encuentro dialógico en un ambiente apropiado en el que la sinergia fluya bajo un clima de confianza y espontaneidad. En torno al guion de entrevista, el mismo se adjunta en los anexos de este aporte doctoral, destacando que desde la observación directa en el contexto y bajo la guía epistemológica de los propósitos orientadores surgieron las interrogantes a considerar en el abordaje investigativo
- 3) **Elaboración de la descripción protocolar:** en este paso se produjo la descripción del fenómeno tal como los actores educativos lo fueron describiendo desde sus vivencias en el contexto, para ello se hace

indispensable ser fiel a lo escuchado y transcrito para aprovechar al máximo cada uno de los aportes realizados por los informantes clave.

- c) **Etapas Estructural:** A partir de la lectura de las descripciones del fenómeno a la luz de los actores educativos, se extrajeron las unidades temáticas, luego se determinarán los temas centrales de esas unidades temáticas para hacer una primera categorización, posteriormente una segunda categorización más exhaustiva para finalmente culminar esta etapa con la extracción de categorías universales que emergen de las anteriores.
- d) **Etapas cooperativa y dialógica:** en este momento no solo se dieron a conocer los resultados de la etapa anterior, además, se discutieron desde el sentido en que se compararon con los resultados de otras investigaciones o estudios previos para enriquecer la investigación realizando un arqueológico teórico.
- e) **Etapas de preguntas-dimensiones:** esta etapa tuvo que ver directamente en describir con precisión los actores educativos y lo que se había alrededor de ellos en medio de este proceso atendiendo a los siguientes interrogantes, además que le agrega un toque de credibilidad al proceso: ¿Quién actuó?, ¿Qué hizo?, ¿Cuándo y dónde?, ¿Cómo y con qué medios?, ¿A quién fue dirigido el acto? y ¿por qué se realizó?

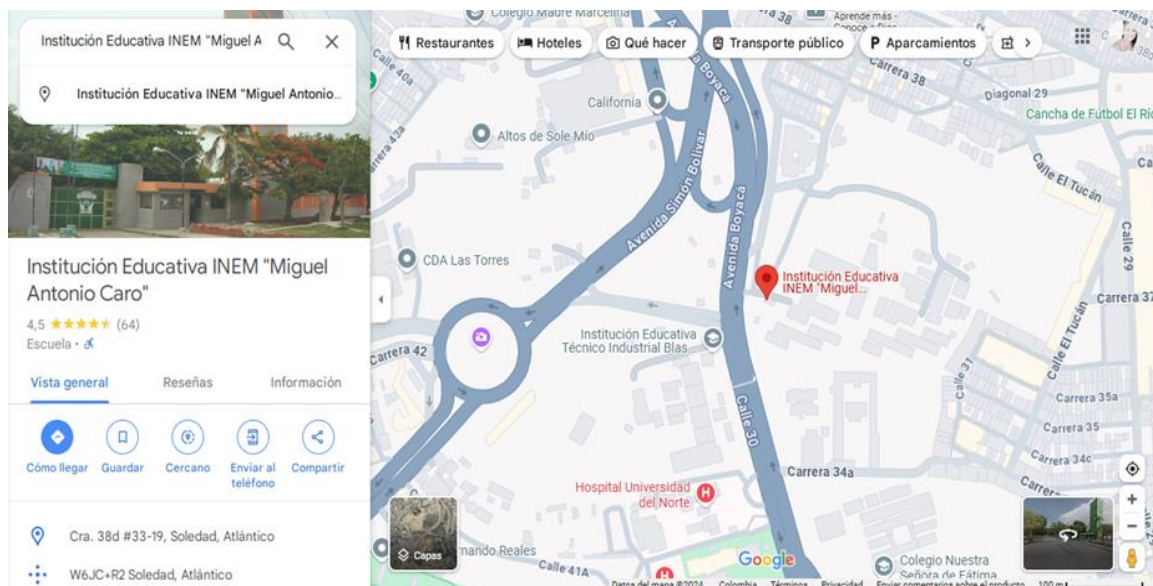
Escenario de Investigación:

Dentro de este orden de ideas el escenario donde se transitó el sendero metodológico fue la institución educativa INEM Miguel Antonio Caro de Soledad, ubicada en el departamento del Atlántico en la región Caribe, vía principal para la entrada y salida de Barranquilla hacía el oriente del departamento y es ahí en donde la vivencia como docente-investigadora se visualizó la imperiosa necesidad de aportarle valor a la educación inclusiva en torno a los procesos áulicos por medio de esta investigación; la población inclusiva en las aulas de clases se ha aumentado año tras año y eso hace

cada vez más evidente la preocupación de los docentes en torno a ser visible la inclusión en las aulas.

Figura 3

Ubicación geográfica institución educativa Miguel Antonio Caro. Soledad



Tomada de Google maps. Ubicación institución Educativa IMEN Miguel Antonio Caro de Soledad/Atlántico

Actores Socioeducativos

La selección de los informantes fue fundamental para abordar el fenómeno de la inclusión educativa desde la perspectiva de la cosmovisión docente. Acorde con Martínez (2006), "de su correcta comprensión depende el significado de toda la investigación" (p. 136). Esto implicó que la elección de los participantes debió basarse en criterios específicos en los que reflejaron la diversidad y complejidad de las experiencias docentes en los procesos áulicos. Al considerar las perspectivas de los educadores, se logró una comprensión más profunda de cómo sus creencias y contextos influyen en el desarrollo de prácticas inclusivas, enriqueciendo así el análisis y los hallazgos del estudio.

Dado el propósito de la investigación se escogieron 4 docentes por la claridad que se necesita en las opiniones para la técnica de entrevista a profundidad para lo cual se

tuvo en cuenta que los mismos formen parte de la comunidad educativa, posean interés en el tema, tuvieran disponibilidad de tiempo y mantuvieran una actitud positiva durante el proceso investigativo.

Validez, Credibilidad y Auditabilidad:

En la investigación cualitativa resulta fundamental la validez de un incursionar investigativo. Menciona de manera asertiva Martínez (2004) que

La validez es la fuerza mayor de las investigaciones cualitativas. En efecto, el modo de recoger los datos, de captar cada evento desde sus diferentes puntos de vista, de vivir la realidad estudiada y de analizarla e interpretarla inmersos en su propia dinámica, ayuda a superar la subjetividad y da a estas investigaciones un rigor y una seguridad en sus conclusiones que muy pocos métodos pueden ofrecer. (P. 256)

Entonces, la validez constituye uno de los principales criterios de rigor en la investigación cualitativa, dado que posibilita una comprensión profunda del fenómeno a partir de la recolección de información en contextos naturales, la consideración de múltiples perspectivas de personas implicadas directamente y la interpretación de la realidad desde su propia dinámica.

En torno a validez, se destacan aspectos como la credibilidad y Auditabilidad esenciales en el proceso investigativo, especialmente cuando se aborda la inclusión educativa desde la cosmovisión docente en los procesos áulicos. Según Guba y Lincoln (1985), “la calidad científica es fundamental en todo proceso investigativo; por ello, proponen la credibilidad, Auditabilidad y transferibilidad o aplicabilidad” (p. 13).

En este contexto, la credibilidad se refiere a la representación fiel de la realidad vivida y sentida por los docentes, lo que permite captar sus experiencias y percepciones sobre la inclusión en el aula. La Auditabilidad, por su parte, asegura que el proceso de investigación sea transparente y verificable, lo que fortalece la confianza en los hallazgos y contribuye a la mejora continua de las prácticas educativas inclusivas en el aula.

En este mismo sentido, Martínez (2004) cuando en su capítulo dirigido al método hermeneútico le da valor a la credibilidad de una investigación cualitativa al mencionar que:

Toda ciencia trata de desarrollar técnicas especiales para efectuar observaciones sistemáticas y garantizar la interpretación. De esta forma, la credibilidad de los resultados de una investigación dependerá del nivel de precisión terminológica, de su rigor metodológico (adecuación del método al objeto), de la sistematización con que se presente todo el proceso y de la actitud crítica que la acompañe. (p.100)

Esta cita de Martínez Miguélez señala que la credibilidad en la investigación cualitativa no depende de la objetividad entendida en términos positivistas, sino de la calidad y rigurosidad con que el investigador desarrolla e interpreta el proceso investigativo. En este sentido, la credibilidad se construye a partir de cuatro elementos fundamentales como lo son: precisión terminológica, rigor metodológico, sistematización del proceso y actitud crítica del investigador. A continuación, se especifican sus características:

- Precisión terminológica: implica utilizar conceptos claros, coherentes y bien definidos, de modo que los hallazgos y las interpretaciones reflejen fielmente la realidad estudiada y eviten ambigüedades.
- Rigor metodológico: hace referencia a la adecuada correspondencia entre el método elegido y el fenómeno que se pretende comprender. La credibilidad aumenta cuando las técnicas de recolección y análisis de información, en el caso de esta investigación es la entrevista a profundidad), son pertinentes para el objeto de estudio.
- Sistematización del proceso: exige que cada sendero de la investigación, especialmente el metodológico, sea desarrollada y documentada de forma ordenada, permitiendo comprender cómo se obtuvo los resultados y cómo se llegó a las interpretaciones finales.
- Actitud crítica del investigador: supone una reflexión constante sobre las decisiones metodológicas, los posibles sesgos y las interpretaciones realizadas,

favoreciendo una comprensión más profunda y fundamentada de la realidad investigada. Esta parte privilegia porque está atada a la ética del investigador.

Análisis de Información.

Para el procesamiento de los hallazgos investigativos, una vez recogida la información obtenida, la misma se organizó en matrices de contrastación para ir analizándola de acuerdo con los fines de la investigación propuesta. Para el análisis de la información se consideró a Martínez (2006) quien propone cuatro (4) procesos conocidos como corresponden a: “categorización, estructuración, contrastación y teorización” (p.277). Estos pasos son los que se consideraron en este proceso investigativo.

De igual forma, en el desarrollo de este producto doctoral se asumieron los planteamientos de Taylor y Bodgan (1990) sobre la triangulación de la información; la cual conciben como “Un modo de protegerse de las tendencias del investigador y de confrontar y de someter a control recíproco relatos de diferentes informantes” (p. 92). De manera tal que los aportes de los actores socioeducativos serán contrastados, para ver las coincidencias, discrepancias y cosmovisiones que permitan interpretar sus vivencias en la Institución educativa IMEN Miguel Antonio Caro de Soledad, buscando teorizar en torno a los procesos áulicos y la inclusión educativa desde la cosmovisión del docente.

Bajo esta perspectiva metodológica, la rigurosidad científica de la presente investigación se consolidó mediante la aplicación sistemática de los procesos descritos, los cuales operaron como salvaguarda de la credibilidad y la transferibilidad de los hallazgos. La implementación de la categorización y la estructuración permitió transitar de la libre expresión de los actores socioeducativos hacia un ordenamiento analítico riguroso, evitando sesgos interpretativos y garantizando que los núcleos temáticos emergentes reflejaran fielmente las vivencias del escenario escolar. Asimismo, la contrastación y la posterior teorización no solo ordenaron los datos, sino que otorgaron un sentido profundo a los discursos recopilados, asegurando que la aproximación teórica

final se encontrará firmemente enraizada en la realidad empírica observada en la Institución Educativa IMEN Miguel Antonio Caro de Soledad.

De este modo, el proceso de triangulación de la información se constituyó en el eje articulador que confirió consistencia y confirmabilidad al producto doctoral. Al confrontar recíprocamente los relatos de los diferentes informantes clave con las teorías referenciales y la propia postura epistémica de la investigadora, se neutralizaron las tendencias subjetivas, logrando un equilibrio dialéctico entre las coincidencias y las discrepancias detectadas. Este riguroso entramado metodológico permitió desentrañar con solvencia las compuertas de la inclusión educativa, transformando las cosmovisiones individuales de los docentes en un corpus teórico robusto, capaz de explicar y dar sentido a la complejidad de los procesos áulicos desde una mirada profundamente humana y científica.

Bajo esta perspectiva metodológica, la rigurosidad científica y la conformabilidad de la presente investigación fueron consolidadas mediante la aplicación sistemática de los procesos descritos en este trayecto, los cuales fueron aplicados desde la mismidad de la realidad evidenciada a través de los hallazgos que emergieron de los informantes claves abordados en la Institución Educativa IMEN Miguel Antonio Caro de Soledad. La implementación secuencial de los procesos de categorización, estructuración, contrastación y teorización propuestos por Martínez, fueron articulados con el proceso de triangulación referido desde los argumentos de Taylor y Bogdan, permitiendo así confrontar recíprocamente los relatos de los informantes clave para neutralizar sesgos interpretativos y equilibrar dialécticamente sus coincidencias y discrepancias.

De este modo, el proceso de triangulación de la información se constituyó en el eje articulador que confirió consistencia y conformabilidad al producto doctoral. Al confrontar recíprocamente los relatos de los diferentes informantes clave con las teorías referenciales y la propia postura epistémica de la investigadora, se buscó realizar un entramado metodológico que no solo protegió el estudio de tendencias subjetivas, sino que transformó las cosmovisiones individuales de los docentes en un corpus teórico robusto, abriendo así las compuertas analíticas necesarias las cuales se detallan en el

Momento IV, donde se exponen, examinan y discuten los hallazgos emergentes de los procesos áulicos y la inclusión educativa.

SENDERO IV

Abordajes y Dialogicidad de los hallazgos

En consonancia con la ruta epistémica trazada bajo el amparo teórico de Guardián (2007), este estadio de la investigación asumió la tarea de develar los significados emergentes del contexto de estudio. Tras la aplicación de la entrevista a profundidad, concebida como la técnica idónea para este propósito, cobró vida un espacio de alteridad y socialización de saberes con los docentes. Como actores protagónicos del quehacer áulico, sus voces revelaron los modos en que se abren o cierran las compuertas de la inclusión socioeducativa. Este intercambio dialógico, signado por la reflexividad, constituyó el tejido fundamental para el despliegue de la fase hermenéutica.

Este proceso vivido en la entrevista a profundidad inició con el diálogo intersubjetivo entre el investigador y los informantes, clave para que fluyera de manera asertiva tanto la recolección de información como el análisis de esta. El desarrollo de las entrevistas pudo ser grabada en espacios tranquilos, con el tiempo suficiente brindado por los participantes para que el diálogo emanara de forma pertinente.

Bajo esta perspectiva, es relevante resaltar que el abordaje de los hallazgos cumplió su propósito, partiendo del diálogo intersubjetivo entre el investigador y los informantes claves, además, dio paso a que, a partir de la escucha de ese diálogo, se procediera a realizar su transcripción (elaboración de la descripción protocolar), lo que permitió que, al escuchar nuevamente a los actores educativos, bajo ese bagaje de experiencias significativas, se pudiera experimentar nuevamente de manera próxima su sentir en torno al fenómeno, bien fuera por preocupación o por entusiasmo ante el reto de la temática.

Una vez desarrolladas las entrevistas, se dio paso a la etapa estructural en la que se insertó de manera coherente el proceso de interpretación de los hallazgos; en la presente investigación se apoyó en Martínez (2009), quien establece una ruta heurística considerada para el análisis de información de contenido cualitativo compuesta por cuatro estadios interconectados: categorización, estructuración, contrastación y teorización (p. 277). Esta secuencia trascendió de la interpretación y la mera organización de la información recabada; por lo tanto, representó un esfuerzo intelectual por desentrañar las significaciones subyacentes en las prácticas de inclusión educativa, permitiendo que la voz de los informantes clave en este caso los docentes se transformen en un hilo conductor para constructo teórico que se aporta en esta tesis doctoral.

Codificación de la Información:

Al iniciar el procesamiento de la información la autora buscó en el protocolo de la entrevista las frases inmersas más representativas para poder ir tejiendo las subcategorías que darían lugar a las categorías iniciales en el proceso investigativo. Para Teppa (2012), “codificar un material cualitativo es divertido, creativo, dinámico y facilita la conceptualización, significación y definición cognitiva de los extractos más importantes de la información cruda que se ha recolectado en el campo” (p.37)

De manera tal que se siguió a los autores que brindaron luz para la clasificación de los códigos realizando una inmersión en el texto de la entrevista para poder incursionar de forma profunda en el análisis de la información para delimitar con colores los elementos más significativos, teniendo en consideración lo destacado por Martínez (2009) como custodio epistemológico se consideró lo que plantea en relación a que: “En la práctica, cada revisión del material es útil ir haciendo anotaciones, subrayando verbos, adjetivos, adverbios o expresiones más significativas y que utilicen mayor poder descriptivo” (p.266)

En este procesamiento y análisis de la información recabada se consideró a Martínez (2009), quien afirma que: “El objetivo básico de esta “inmersión” mental en el

material primario (protocolar) recogido es realizar una visión de conjunto que asegure un buen proceso de la categorización” (p.266). En tal sentido al procesar el protocolo de la entrevista se procedió a diseñar una matriz en donde se pudiera visualizar tanto la transcripción de los hallazgos investigativos como la selección de los códigos que conformarían las subcategorías, categorías dando paso a la interpretación de las mismas en un todo coherente y lógico, reflejando de la mejor manera lo referido por cada informante clave. Este proceso se realizó con total ética, permitiendo que las unidades temáticas (categorías) emergieran del discurso transcrito y no tuvieran influencia externa, de esta manera hubo respeto y se le dio el valor que requería el aporte de cada uno de los informantes.

Categorización:

Luego de los códigos o subcategorías conformadas se buscó realizar un proceso de categorización agrupando aquellas que coincidieran. En cierta forma se puede afirmar que es el "etiquetado" de las realidades observadas en el aula o la institución. Aquí identificas barreras, facilitadores o sentimientos de los actores educativos. En este momento se lograron consolidar las categorías emanadas y la reducción de estas partiendo de la cohesión entre ellas por su nivel de significancia y pertinencia, seguidamente se presentaron imágenes visuales representadas por hologramas, en el que se destacaron cualidades de cada informante y se fueron agrupando las macro categorías emergentes, de tal manera que se diera una coherencia entre todas las partes hasta hora descritas.

Tal como lo destaca Martínez (2009) en su texto Arte y Ciencia de la Investigación Cualitativa: se trata de categorizar o clasificar las partes en relación con el todo, de describir categorías o clases significativas, de ir constantemente diseñando y rediseñando, integrando y reintegrando el todo y las partes, a medida que se revisa el material y va emergiendo el significado de cada sector, evento, hecho o dato” (p.266).

De allí, se fueron estructurando matrices de categorización, donde se presentó en primer lugar detalladamente los hallazgos de la entrevista en cada planteamiento realizado. Luego se fueron destacando las subcategorías de las cuales fueron germinando categorías generales en la medida en que se fue avanzando en la lectura en profundidad a cada uno de los protocolos de entrevistas, logrando el proceso de categorización que llegó a consolidar abordaje de los hallazgos investigativos, para pasar al proceso de estructuración referido por Martínez (2009)

Estructuración:

En este punto de estructuración se pudo visualizar con nitidez la expresión auténtica de los informantes reconociendo en ella sus pensamientos, aportes, inquietudes, inconformidades, retos, desafíos enfrentados, expectativas y sentimientos evidenciados en la matriz realizada, con el complemento del holograma en una integración que permitió develar el sentido y significado de los hallazgos investigativos en este proceso análisis investigativo. De esta manera se fue pasando de una etapa de estructuración, a un proceso de contratación en el que con responsabilidad, ética y criticidad se dio paso al análisis detallado de los hallazgos lo que permitió compararlos con las teorías emanadas de diferentes autores y así darle veracidad a cada uno.

En este sentido, ésta etapa fluyó como un proceso dialógico en el que se generó una comprensión del fenómeno desde puntos de vistas diferentes, que sirvieron de base para dar origen a la validación de esas grandes categorías emergidas desde los informantes claves, partiendo de una realidad visible en ese contexto educativo y que es de gran preocupación para todos, especialmente para los docentes como actores principales y responsables tanto de la planeación como de la ejecución de las acciones en torno a los procesos áulicos de enseñanza, aprendizaje y evaluación.

En el proceso de estructuración el investigador se ubica frente a frente a sus hallazgos investigativos, con lo que dicen los grandes teóricos u otras investigaciones

realizadas en el fenómeno de estudio, para ir procesando la información. Al respecto Martínez (2009), plantea que:

La forma más genuina de iniciar la estructuración de los hallazgos consiste en un ejercicio de síntesis: ir entrelazando las categorías pequeñas y específicas hasta que cobren un sentido más amplio y profundo. Al final de este camino, la estructura que emerge se consolida como una "gran categoría"; esta funciona de forma similar al tronco de un árbol, que con su solidez logra sostener, conectar y dar unidad a la diversidad de sus ramas (p. 276).

En este proceso, el uso constante de esquemas y gráficos donde se pudieron incorporar imágenes, flechas, nexos y relaciones, que se traducen en recursos aliados invaluable como investigadora. Estas imágenes denominadas en esta tesis doctoral hologramas, no son simples dibujos, sino imágenes representativas que nos permiten visualizar cómo se conectan los distintos fragmentos que corresponden a las categorías en la realidad descrita por los informantes clave, facilitando una comprensión mucho más humana y global de todo el fenómeno como corresponde a la inclusión educativa.

Para la elucidación de las categorías en este estudio, se adoptó la perspectiva de Martínez (2009), quien sostiene que el análisis requiere agrupar y asociar los hallazgos según su esencia y contenido. El autor enfatiza un aspecto vital de la labor científica cualitativa al afirmar que: "los procedimientos prácticos que se van a usar, en este punto, dependen mucho de la imaginación y de la capacidad de cada investigador" (p. 268).

Bajo esta premisa, el proceso de categorización no se limitó a una técnica mecánica, sino que demandó un ejercicio de sensibilidad e interpretación profunda. Fue esta libertad metodológica la que permitió que la investigadora conectara los relatos de los informantes con la teoría, logrando que las categorías emergieran no como etiquetas estáticas, sino como reflejos dinámicos de la realidad estudiada.

De esta manera, para que se pudiera visibilizar las categorías emergentes de cada informante clave, se presentó un holograma, que correspondió a una representación visual y la concreción de las categorías más significativas, que luego

permitió realizar un proceso de reducción, del cual emergieron un total de cinco ejes o aristas investigativas que fueron agrupados en dichas categorías.

Después de todo el proceso que llevó a la reducción de categorías emergentes plasmado en camino recorrido y descrito en el paso anterior, se dio paso a la etapa de contrastación, donde consideré permitiente realizar un segundo análisis de la información que trata de evocar las voces y el lenguaje corporal de los informantes clave al momento se establecer el diálogo en la entrevista; esto permitió de manera consciente asegurar la visualización de las particularidades de la palabra y cada gesto de los docentes protagonistas en este aporte doctoral.

Contrastación:

Siguiendo el proceso de análisis de la información se procedió a realizar la triangulación de fuentes a fin de poder contrastar la información recabada donde se evidenciarán puntos de coincidencia o de variabilidad en los hallazgos investigativos. Para esto se refiere lo planteado por Sánchez, Fernández y Díaz (2021) quienes afirman con respecto al proceso de triangulación que la misma es considerada como:

Técnica de análisis que se centra en el contrastar visiones o enfoques como una herramienta enriquecedora que le confiere a un estudio rigor, profundidad, complejidad y permite dar grados variables de consistencia a los hallazgos y a la vez permite reducir sesgos y aumentar la comprensión del fenómeno estudiado. (p 124)

De manera tal que, en este aporte doctoral, la contratación de la información se consolidó en un punto de análisis profundo en la investigación, pues en ella se dio lugar a que convergieran las categorías emergentes vinculando el acervo teórico de los autores consultados y la postura reflexiva de la autora de este aporte doctoral. Este proceso no solo permitió vincular teorías preexistentes o descartar premisas carentes de sustento empírico, sino que garantiza la consistencia interna y la credibilidad de los hallazgos (Denzin, 2017, p.54).

Al respecto, Martínez (2009) también refiere que esta etapa consiste en "relacionar y contrastar sus resultados con aquellos estudios paralelos o similares que se presentaron en el marco teórico referencial" (p. 276). Bajo este indicio, el estudio adoptó una triangulación de fuentes y de teorías (Flick, 2018, p 97), confrontando los postulados científicos con la realidad fenoménica extraída de las entrevistas a profundidad y la visión crítica de la autora. Esta convergencia metodológica no solo robustece la validez del estudio, sino que permite una comprensión holística del fenómeno abordado enmarcado en la inclusión educativa.

Teorización:

Finalmente, la contribución de una tesis doctoral apuntó a una generación de un aporte teórico por parte de un investigador. Al respecto a la teorización, se destacó lo planteado por Strauss y Corbin (2002), pues la misma no es un acto fortuito de inspiración, sino un "trabajo que implica no solo concebir o intuir ideas (conceptos), sino también formularlos en un esquema lógico, sistemático y explicativo" (p. 32).

Bajo esta mirada, teorizar se entiende como un proceso artesanal y riguroso que trasciende la simple generación de ideas; requiere de una organización coherente y una sistematización que permita comunicar con claridad cómo funcionan los fenómenos, dándoles una voz propia que ayude a comprender mejor el fenómeno planteado como inquietud investigativa en este caso la inclusión en los procesos áulicos.

En sintonía con este esfuerzo intelectual realizado para el aporte doctoral en esta investigación fue desarrollado en consonancia con lo destacado por Martínez (2009) quien afirma que "el proceso cognoscitivo de la teorización consiste en descubrir y manipular categorías y las relaciones entre ellas" (p. 279). En términos más cercanos, esto significa que, cuando el ejercicio se realiza con entrega y cuidado, quien investiga se sumerge en una danza de actividades mentales: percibe matices, compara realidades, añade piezas al rompecabezas y establece nexos profundos. Es a través de

este análisis minucioso y humano como las descripciones dejaron de ser simples datos para transformarse en una teoría sólida y con sentido.

Con todo este cúmulo de elementos descritos, se dio paso a la teorización que en gran medida consolidó la validez al emerger del proceso investigativo que se llevó a cabo con la rigurosidad que acentúa la construcción teórica, asegurando profundidad en el análisis, criticidad, apropiación y reflexión, permitiendo a la investigadora ir de las partes al todo y del todo a las partes. Por último, se procedió a realizar una reflexión, tal como lo plantea este método haciendo uso del círculo hermenéutico, donde la información tal como se menciona anteriormente, flujo del análisis del todo a las partes y de las partes al todo, para darle sentido a la experiencia a partir de la dialogicidad que impregna el método fenomenológico hermenéutico.

Todo este proceso investigativo fue permitiendo generar un constructo teórico desde la cosmovisión del docente en torno a la educación inclusiva que permea los procesos áulicos de enseñanza, aprendizaje y evaluación, el mismo se describirá más ampliamente en el momento V de esta tesis doctoral. En esta misma línea descriptiva del procesamiento de la información, se va dejando entrever de manera exhaustiva cada paso transitado en el abordaje investigativo. Tomando en consideración lo referido se destaca en el siguiente gráfico el proceso de análisis de información de contenido cualitativo presentado por Mora quien se basó en Martínez Miguelez para sintetizar los pasos planteados por este autor.

Figura 4

Proceso de análisis de información de contenido cualitativo



Nota: Tomado de ponencia Mora, S. (22,07 de 2022) “Técnicas de análisis en la investigación científica” [Conferencia] II Jornada para el Intercambio de Experiencias Investigativas: Hacia una Didáctica de la Investigación, Barinas, Venezuela.URL: <https://meet.google.com/hjz-dbbz-jed>

A continuación, se presenta la primera informante clave con la descripción que permite evidenciar su esencia y su experiencia en la praxis educativa en la institución educativa INEM Miguel Antonio Caro de Soledad, ubicada en el departamento del Atlántico de Colombia:

Informante Clave 1: Docente Asertiva

Luego de hacer la transcripción detallada del diálogo con la primera informante clave a la cual por su espontaneidad se le denominó *Docente Asertiva*, se procedió al análisis del significado de sus palabras, de las cuales emanaron unidades temáticas llamadas subcategorías que se distinguieron unas de otras con colores diferentes, posteriormente se halló la coherencia entre ellas, lo que dio origen realizar reducción de categorías y a partir de estas se interpretó a la luz de la visión del investigador. Este diálogo que inicialmente solo eran percepciones del otro se convirtió en un cúmulo de expresiones con significado propio desde donde se pudo realizar un análisis profundo

Descripción del Contexto y Percepción desde la Informante Clave 1

Esta entrevista a profundidad se desarrolló en el salón de profesores de básica primaria a la 1:00 pm, terminada la jornada laboral, teniendo en cuenta que es un espacio cerrado, en donde no entra mucho ruido en comparación a otras aulas de la institución; la docente no puso obstáculo alguno con respecto al tiempo requerido y mostró total tranquilidad ante este aspecto importante. Luego de saludar y mencionar el propósito de la entrevista la investigadora procedió a grabar la entrevista con previa autorización escrita de la docente quien se mostró dispuesta y satisfecha que se tuviera en cuenta para tal fin.

Esta docente labora en básica primaria impartiendo las asignaturas de sociales, cátedra de la Paz y ciudadanía de los cuatro grupos de 5º, cuenta con una experiencia docente de 23 años en el INEM (institución en donde se está llevando a cabo esta

investigación), es magister en educación con énfasis en currículo y evaluación, actualmente realiza estudios doctorales en educación; la experiencia con la docente fue maravillosa porque se evidenció la pasión e interés por el tema, de la mano con la preocupación por los retos que este conlleva. En su diálogo se evidenció características como el amor por el hecho de ser docente, compromiso y apertura al cambio; al mismo tiempo reconociendo el valor y pertenencia de la docente en el abordaje de la inclusión en su praxis docente en el aula de clases.

Figura 5

Primer Informante: Clave Docente Apasionada (ICDA)



Su interés por el tema se evidenció en la manera de expresarse, además su pasión genuina fue demostrada en sus respuestas asertivas, el tiempo y la disposición que se tomó para ellas. Por ello su calificativo de “Apasionada”

Nota. Elaborado por Mercado (2026)

Tabla 2

*Entrevista A Profundidad Informante Clave 1 Magister en Educación Con Énfasis En Currículo y Evaluación.
Doctorante De Educación - Docente De Ciencias Sociales 5º*

CORPUS/TEXTO DE LA ENTREVISTA	SUBCATEGORÍA	CATEGORÍA GENERALES	ABORDAJES DE LOS HALLAZGOS
¿A partir de su praxis pedagógica qué sentido y significado tiene la educación inclusiva? Bueno, desde mi experiencia en el aula en el INEM Miguel Antonio Caro, la educación inclusiva tiene el sentido de <u>reconocer y valorar la diversidad de mis estudiantes. No se trata solo de integrar a quienes presentan alguna necesidad particular, sino de abrir muchas puertas en el aula para que todos tengan oportunidades de aprendizaje, partiendo de sus realidades, primero que todo, de sus ritmos y estilos. Para mí, significa enseñar con la convicción de que cada niño y joven puede aprender siempre que se le brinden las herramientas, apoyos y ambientes adecuados.</u>	<u>Experiencia y educación inclusiva</u> <u>valoración de la diversidad en los estudiantes para integrar e incluir</u> <u>Brindar oportunidades de aprendizaje en ritmos diversos</u> <u>Respeto e integración de niños diversos</u> <u>Enseñar con la convicción y adecuación de ambientes de aprendizaje</u> <u>Fomento de herramientas didácticas para aulas diversas</u>	<u>Reconocimiento y valoración de la diversidad desde la experiencia docente</u> <u>Integrar e incluir para abrir puertas y oportunidades de aprendizaje</u> <u>Enseñar desde las distintas realidades, ritmos y estilos de aprendizajes</u> <u>Ambientes de clases inclusivos con herramientas didácticas para aulas diversas</u>	Al develar los significados que los docentes otorgaban a la educación inclusiva desde su praxis pedagógica, emergió un entramado de saberes que trasciende la simple escolarización. Las categorías halladas revelan que la inclusión se dinamiza mediante el reconocimiento y valoración de la diversidad desde la experiencia docente, configurando un escenario donde integrar e incluir se traducen en abrir puertas y oportunidades de aprendizaje. Esta cosmovisión implica un quiebre con la homogeneidad tradicional, exigiendo el desafío ético de enseñar desde las distintas realidades, ritmos y estilos de aprendizajes, lo cual halla su concreción operativa en la estructuración de ambientes de clases inclusivos con herramientas didácticas para aulas diversas. Desde la perspectiva de este informante clave, la inclusión no es un mandato técnico-administrativo, sino un acto de hospitalidad pedagógica donde la diferencia es el punto de partida y no el obstáculo. Este hallazgo dialoga directamente con los planteamientos de Skliar (2005), quien sostiene que la verdadera inclusión no consiste en asimilar al "otro" a una normalidad preestablecida, sino en transformar los espacios educativos para que la alteridad sea valorada en su singularidad constitutiva. Así, la praxis docente se convierte en una llave que abre las compuertas del aula, desmantelando las barreras que históricamente han segregado a los estudiantes. El maestro, al
¿Cuál es su visión frente a los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación que se evidencian en el aula en torno a la educación inclusiva?	<u>Uso de metodologías activas.</u> <u>Integración de metodologías y</u>	<u>Currículo flexible adaptado a las necesidades y diversidad del contexto.</u>	

<u>Mi visión es que estos procesos deben ser flexibles y adaptados a las necesidades de los estudiantes, primero que todo. En la enseñanza, es necesario emplear metodologías activas, recursos variados y estrategias diferenciales que promuevan la participación de todos los estudiantes. En el aprendizaje, reconozco que cada estudiante avanza de manera distinta, por lo que la atención debe centrarse en los logros individuales y colectivos. En cuanto a la evaluación, esta no debe ser únicamente un medio para medir y convertirse en una herramienta formativa justa y coherente con las condiciones de cada estudiante, favoreciendo la motivación y el progreso personal.</u>	<u>herramientas educativas que atienden la diversidad del aula</u> <u>Valoración de los ritmos de aprendizaje</u> <u>Fortalecimiento de reconocimiento de los logros individuales y grupales.</u> <u>Evaluación formativa que atienda a las necesidades del estudiante</u>	<u>Evaluación formativa articulada con los procesos de enseñanza y aprendizaje.</u>	reconfigurar sus herramientas didácticas y sintonizar con los ritmos y las realidades del estudiantado, resignifica su quehacer y convierte el entorno escolar en un territorio de posibilidades compartidas. En suma, la hermenéusis de estos hallazgos demuestra que la educación inclusiva, en la mente y acción del profesorado, representa un compromiso ontológico y metodológico que humaniza el proceso áulico, garantizando que el derecho a aprender no dependa de la uniformidad, sino de la riqueza intrínseca de la diversidad humana. Las categorías asociadas a la visión del docente frente a los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación que se evidencian en el aula en torno a la educación inclusiva, justifican que la concreción de la educación inclusiva en el aula exige una transformación de estos procesos áulicos orientados al reconocimiento y atención de la diversidad estudiantil. En este sentido, la categoría asociada a la necesidad de un currículo flexible adaptado a las necesidades y diversidad del contexto emerge como un componente fundamental para garantizar oportunidades de aprendizaje equitativas, al permitir la adecuación de objetivos, estrategias, recursos y experiencias pedagógicas a las características particulares de los estudiantes. Esta perspectiva coincide con lo planteado por Mel Ainscow (2020), quien sostiene que la inclusión implica desarrollar respuestas educativas capaces de atender la diversidad presente en el aula, eliminando barreras para el aprendizaje y la participación. Asimismo, los participantes destacan la necesidad de una evaluación formativa articulada con los procesos de enseñanza y aprendizaje, entendida como una práctica
Desde sus vivencias, ¿cómo considera Ud. que puedan generarse procesos áulicos que abran las compuertas a la educación inclusiva de forma más efectiva? Yo pienso que se pueden generar, a través de la planeación con enfoque diferencial, la implementación de actividades que valoren las múltiples inteligencias y la creación de ambientes de respeto y colaboración. La educación inclusiva se fortalece cuando en el aula se promueve la empatía, la solidaridad y la cooperación entre pares. En mi práctica pedagógica, la literatura y los ejercicios de escritura han sido un camino para dar voz a todos los	<u>Planeación pedagógica con atención a la diversidad.</u> <u>Reconocimiento de las inteligencias múltiples</u> <u>Convivencia empática y cooperación entre pares en contextos de educación inclusiva</u> <u>Estrategias asertivas para la participación de todos</u>	<u>Planeación estratégica para la atención a la diversidad y la participación de todos.</u> <u>Clima de aula asertivo direccionado al respeto y la empatía.</u>	

<u>estudiantes</u>, incluyendo aquellos que requieren apoyos especiales, porque encuentran en las palabras un espacio para expresarse y ser escuchados.			permanente de seguimiento y retroalimentación que favorece la identificación de avances, dificultades y potencialidades de los estudiantes. Esta visión encuentra respaldo en Philippe Perrenoud (2008), quien afirma que la evaluación formativa tiene como propósito regular los procesos de aprendizaje y orientar las decisiones pedagógicas para favorecer el progreso de todos los estudiantes. De igual manera, estos hallazgos son consistentes con los planteamientos de la UNESCO (2017), que concibe la educación inclusiva como “un proceso orientado a responder a la diversidad de necesidades de todos los estudiantes mediante una mayor participación en el aprendizaje y la reducción de las formas de exclusión” (P.13). Desde esta perspectiva, la flexibilidad curricular y la evaluación formativa constituyen mecanismos esenciales para garantizar una educación pertinente y de calidad. En este mismo entramado hermenéutico, al escuchar la voz de este informante en cuanto cómo puede propiciar como docente procesos áulicos que permitan una educación inclusiva para lograr la equidad, evidencia en su dialogicidad que la inclusión se materializa a través de dinámicas pedagógicas que favorecen la interacción, la cooperación y el aprendizaje compartido entre los estudiantes, promoviendo espacios donde las diferencias individuales son valoradas como oportunidades para el enriquecimiento colectivo. En este sentido, según Johnson y Johnson (2009) el aprendizaje colaborativo constituye una estrategia que fortalece la participación activa de todos los estudiantes y contribuye a la eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación.
¿Cómo puede el docente propiciar procesos áulicos que permitan una educación inclusiva para una educación de calidad donde se privilegie la equidad? Bueno, nosotros, como docentes, podemos hacerlo a través de <u>prácticas pedagógicas centradas en el estudiante, diseñando clases que contemplen diferentes formas de aprender y de evaluar. Además, es fundamental fomentar el trabajo colaborativo, la mediación entre pares y la adaptación de materiales para que todos puedan acceder al conocimiento. La equidad se privilegia cuando el maestro reconoce que no todos necesitan lo mismo, pero sí merecen iguales oportunidades para crecer y desarrollarse como ciudadanos críticos y responsables en esta sociedad donde están escasos los valores.</u>	<u>Procesos áulicos pensados en la diversidad y la participación de todos.</u> <u>Reconocimiento de la equidad como máxima expresión de inclusión</u> <u>Fortalecimiento del trabajo colaborativo</u>	<u>Procesos áulicos inclusivos con enfoque colaborativo</u> <u>La equidad como principio básico de la inclusión.</u>	
¿Desde su experiencia qué factores contribuyen para que en los procesos de enseñanza - aprendizaje, tenga una evaluación coherente con la inclusión en el aula?	<u>Reconocimiento de la evaluación como proceso.</u> <u>Evaluación flexible con criterios claros ajustados a las necesidades del estudiante.</u>	<u>Enfoque evaluativo procesual y diferenciado.</u> <u>Evaluación formativa</u>	

Desde mi experiencia, creo que los <u>factores más importantes son la flexibilidad en los instrumentos de evaluación</u>, la claridad de los criterios según las capacidades de estudiante y la <u>valoración de los procesos por encima de los resultados finales</u>. También es esencial la <u>comunicación constante con los estudiantes sus familias</u>, así como el <u>apoyo de los docentes de apoyo que acompañan los procesos inclusivos</u>. <u>Una evaluación coherente con la inclusión no busca homogeneizar, sino reconocer avances individuales y estimular la superación personal de cada alumno que tengamos en el salón de clase.</u>	<u>Comunicación docente de apoyo, padres de familia y docente de aula.</u> <u>Afirmación de la heterogeneidad en la evaluación</u>	<u>Asertividad comunicativa institucional.</u>	Por otra parte, la categoría la equidad como principio básico de la inclusión pone de manifiesto que el informante concibe la inclusión como la generación de oportunidades diferenciadas que respondan a sus necesidades, capacidades y contextos particulares. Desde esta perspectiva, la equidad supone reconocer las diferencias y proporcionar los apoyos necesarios para garantizar el acceso, la participación y el aprendizaje en condiciones de justicia educativa. Al respecto, la UNESCO (2017) señala que la inclusión y la equidad son principios inseparables, orientados a asegurar que todos los estudiantes tengan oportunidades reales de desarrollar su potencial sin que sus características personales o sociales constituyan un factor de discriminación o exclusión.
¿Cómo se pudieran generar herramientas desde la visión del docente en los procesos áulicos para educación más inclusiva y de calidad? De acuerdo con la experiencia, las herramientas van de acuerdo con las diferentes dificultades que cada niño tiene en el aula. <u>Recuerden que cada uno tiene una forma de aprender y adaptarse al medio que se encuentra</u>	<u>Reconocimiento de los diferentes ritmos y estilos de aprendizajes</u>	<u>Visualización de la heterogeneidad en el aula</u>	Ahora bien, con respecto a la coherencia entre los procesos áulicos tendiente a la inclusión la docente argumenta que una evaluación coherente con la educación inclusiva requiere la integración de un enfoque evaluativo procesual y diferenciado, acompañado de prácticas de evaluación formativa y una comunicación institucional asertiva. La informante considera que la evaluación debe desarrollarse como un proceso continuo que reconozca los distintos ritmos, capacidades y necesidades de aprendizaje, evitando enfoques homogéneos que puedan generar exclusión. En este sentido, la evaluación diferenciada favorece decisiones pedagógicas ajustadas a la diversidad presente en el aula. Estos resultados coinciden con los planteamientos de Philippe Perrenoud (2008), quien sostiene que la evaluación debe orientarse a la regulación de los aprendizajes mediante procesos permanentes de

			observación, seguimiento y retroalimentación, con el fin de favorecer el progreso de todos los estudiantes. Todo lo anterior adherido a que la docente menciona que solo visibilizando y reconociendo la heterogeneidad en el aula y en los procesos que de ella emergen se puede generar herramientas que favorezcan la inclusión.
--	--	--	---

Nota. Elaborado por Mercado (2026)

Cosmovisión docente apasionada (informante clave 1)

Las categorías emergidas del diálogo intersubjetivo entre el entrevistador y la docente apasionada, fueron de gran valor conceptual y discursivo, en esta docente se reconoce su mirada holística que enriquece el tema de educación inclusiva, en el que aseguran prácticas de aulas exentas de exclusión; en este sentido la informante considera que se debe privilegiar un currículo que visiones las necesidades del estudiante (aspecto que menciona reiterada veces), además para este es clave las metodologías, estrategias y recursos que realmente direccionen hacia la inclusión que debe visualizarse en los procesos áulicos.

Siendo congruente con su discurso, la docente manifiesta que se debe reconocer los ritmos y estilos de aprendizajes, partiendo del hecho de visualizar el aprendizaje como un vínculo desde el reconocimiento, la enseñanza como la posibilidad de visibilizar las individualidades y diferencias para generar herramientas áulicas inclusivas y la evaluación como acción formativa que parte de la flexibilidad y la atención de las necesidades de los estudiantes, pero, deja claro que para que todo lo anterior ocurra se debe pensar y planificar las secuencias didácticas bajo un enfoque diferencial incluyendo valores como la empatía, solidaridad, respeto y cooperación.

En esta misma línea, se evidenció en el discurso de manera categórica la necesidad de reconocer la equidad como base de la inclusión educativa para vislumbre de esta manera la coherencia entre El pensar, planificar y ejecutar llevando así al reconocimiento de un ser humano con diferencias sin dejar a un lado que también es un ser social.

Para continuar con el proceso de análisis de la información, se presentan a continuación las 14 categorías generales que emergieron para luego agruparlas visualmente, según su relevancia para esta intención investigativa centrada en generar un entramado de elementos teóricos desde la mirada del docente y su cosmovisión en

los procesos áulicos, se consideraron las dimensiones: ontológica, axiológica, teleológica por ser las más representativas para este aporte doctoral.

Se destaca que la reducción realizada por conjuntos de categorías fue destacada en colores según su coherencia conceptual lo que aporta un gran valor al proceso investigativo por su grado de significatividad pues el mismo ha sido producto de la luz irradiada de los actores sociales desde su discursividad en torno al fenómeno centrado en la inclusión educativa en los procesos áulicos.

Categorías generales:

Cocimiento y valoración de la diversidad desde la experiencia docente

Integrar e incluir para abrir puertas y oportunidades de aprendizaje

Enseñar desde las distintas realidades, ritmos y estilos de aprendizajes

Ambientes de clases inclusivos con herramientas didácticas para aulas diversas

Currículo flexible adaptado a las necesidades y diversidad del contexto.

Evaluación formativa articulada con los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Planeación estratégica para la atención a la diversidad y la participación de todos.

Clima de aula asertivo direccionado al respeto y la empatía.

Procesos áulicos inclusivos con enfoque colaborativo

La equidad como principio básico de la inclusión.

Enfoque evaluativo procesual y diferenciado.

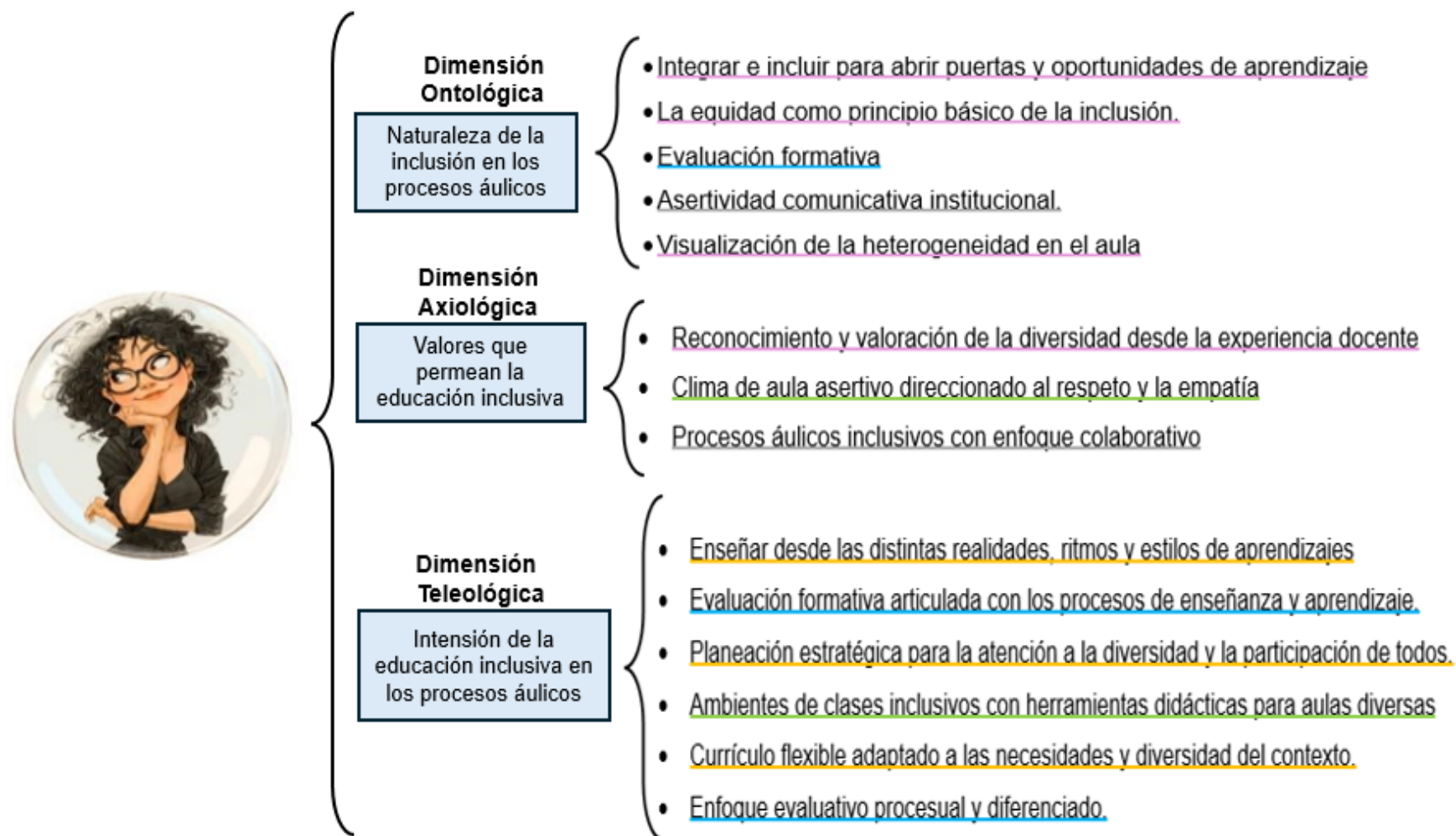
Evaluación formativa

Asertividad comunicativa institucional.

Visualización de la heterogeneidad en el aula

Figura: 6

Agrupación visual de categorías generales Docente Apasionada. Informante Clave 1.



Nota. Elaborado por Mercado (2026)

Sistematización de Categorías Emergentes Docente Apasionada:

Una vez realizada la proyección visual de categorías generales agrupadas en las dimensiones: ontológica (naturaleza de la educación inclusiva en los procesos áulicos), axiológica (valores que permean la educación inclusiva y que deben permanecer en los procesos áulicos) y teleológica (intensión de una verdadera educación inclusiva en los procesos áulicos). Luego se procedió a contrastar las 14 categorías generales resultantes para generar una reducción donde resaltaron 5 categorías emergentes, destacando en distintos colores cada agrupación para generar la asociación de las mismas, basada en la consideración de las categorías previas y las categorías generales surgidas.

Siguiendo a Martínez (2009), al realizar el procesamiento de la información y contrastar los hallazgos investigativos se debe considerar que: “el comparar y contraponer nuestras conjeturas con las de otros investigadores, igualmente sistemáticos rigurosos y críticos, nos permitirá realizar una integración mayor” (p. 277). En torno a esto la sistematización realizada permitió ir dando forma al aporte de categorías emergentes surgidas del fenómeno investigativo donde el norte apuntó en torno a la inclusión en los procesos áulicos, dando unas categorías emergentes valiosas para el argumento teórico en la matriz de triangulación, así como para el proceso de teorización de esta tesis doctoral.

En torno a lo descrito y la proyección visual realizada, se obtuvo una reducción que fue producto de la selección de categorías emergentes generales destacadas por distintos colores, agrupadas luego en las dimensiones ontológica, axiológica y teleológica que fueron de fundamental interés para concebir las categorías emergentes de la primera informante clave considerada la cual fue denominada *Apasionada*. A continuación, se especifican las categorías emergentes surgidas del proceso de reducción realizado en las categorías generales.

Figura: 7

De Categorías Generales a Categorías Emergentes desde sus ejes constitutivos ICDEA



Nota. Elaborado por Mercado (2026)

Tabla 3

Triangulación primer informante clave (docente apasionada)

Categorías Emergentes	Arqueo teórico	Interpretación del investigador
Reconocimiento de la diversidad y la equidad como base de la educación inclusiva	Palacio (2016) “la inclusión debe ser pensada desde la equidad y la igualdad, por consiguiente, implica identificar y minimizar las barreras para el aprendizaje y la participación, en pro de cualificar los recursos que apoyan ambos procesos” (p.122) Echeita y Navarro citados por Alfaro y Herrera (2020) aseguran que “la educación inclusiva es una filosofía educativa que se cuestiona problemáticas agobiantes relacionadas con la injusticia y la desigualdad humanas, así como también se ocupa de desnaturalizar prácticas discriminatorias con miras a la conformación y transformación para un mundo mejor” Mina y Guamán (2022) “Educación inclusiva significa reconocer que los estudiantes poseen necesidades que los caracterizan y diferencian, por lo que el sistema educativo debe estructurarse para que los niños reciban un fortalecimiento académico adaptado a su necesidad, no es educación para todos por igual, es transmitir conocimientos Según lo que cada uno necesite. Reconociendo las limitaciones personales y fortaleciendo actitudes de socialización en el ámbito escolar” (p131) Mina y Guamán (2022) “Los docentes ejercen un rol estratégico en la planificación de las didácticas empleadas en las aulas con técnicas socioculturales, pedagógicas y psicológicas que implica el reconocimiento de la inclusión como lineamiento en su praxis. (P. 128)	La educación inclusiva se configura como un enfoque orientado a garantizar la equidad y la igualdad de oportunidades mediante la identificación y reducción de las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de los estudiantes. Desde esta perspectiva, la inclusión trasciende la simple integración de la diversidad en el aula, para convertirse en un proceso de transformación educativa que promueve condiciones de justicia social y el reconocimiento de las diferencias como una riqueza inherente a los contextos escolares. En este marco, los procesos áulicos inclusivos demandan una revisión crítica de aquellas prácticas que históricamente han favorecido la exclusión, la discriminación o la desigualdad, impulsando acciones pedagógicas que promuevan la participación de todos los estudiantes. Ello implica comprender que la igualdad educativa no consiste en ofrecer las mismas oportunidades de aprendizaje de manera uniforme, sino en proporcionar respuestas diferenciadas que atiendan las necesidades, características y potencialidades de cada estudiante.

Flexibilidad curricular orientada a la diversidad	Palacio (2016) indica que “actualmente la atención educativa está basada en el enfoque inclusivo, la valoración de la diversidad como elemento enriquecedor del proceso de enseñanza-aprendizaje, y en consecuencia favorecedor del desarrollo humano, reconoce que lo que nos caracteriza a los seres humanos es precisamente el hecho de que somos distintos los unos a los otros y que, por lo tanto, las diferencias no constituyen excepciones”. (p.123) Duk (2000) “Se debe desarrollar nuevas formas de enseñanza que tengan en cuenta y respondan a esa diversidad de características y necesidades que presentan los alumnos, llevando a la práctica los principios de una educación para todos y con todos” (p.107)	El currículo es un vehículo que direcciona todo proceso, por ende, este debe estar centrado en la diversidad y con ella las diferencias como eje principal de los procesos áulicos. La transformación en el aula inicia con el hecho de planificar un currículo en que se visualice la inclusión y en base a este ejecutar una secuencia didáctica pensada para todos, esto requiere acciones concretas basadas en estrategias didácticas y con ellas herramientas que ahonden tanto en el aprendizaje independiente como en el social sin dejar a un lado a nadie.
Clima escolar cooperativo mediados por herramientas pedagógicas	Mina y Guamán (2022) “la estrategia didáctica activa del trabajo cooperativo con el objetivo de favorecer la inclusión social, toda vez que esta busca la aceptación y la pertenencia de todos los estudiantes para lograr la adquisición de conocimientos mediante el trabajo entre grupos de apoyo dentro del aula, traspasando los niveles de competencia y fomentando simultáneamente la formación en valores. Aquí, el docente asume un rol como facilitador y el estudiante como copartícipe en el aprendizaje de sus pares, garantizando la construcción de ambientes académicos flexibles accesibles” (p.135) Duk, Cisternas y Ramos (2019) “Los valores fundamentales a partir de los cuales se articulan actitudes, creencias, conocimientos y habilidades: a) respetar la diversidad de todos los estudiantes, en tanto ésta es un recurso y un valor educativo; b) favorecer a todos los estudiantes, con altas expectativas para todos ellos; c) Trabajar colaborativamente; d) Desarrollo y aprendizaje permanente del docente	La ejecución de estrategias que tiendan a la inclusión debe estar acompañadas de herramientas en las se visualice la coherencia entre ellas y la inclusión en el aula; en este sentido se debe pensar en tener en cuenta que el docente debe plantearse diversas maneras enseñar para responder a las heterogéneas maneras de aprender del estudiante, así ahondar mucho más en lo que requiere la educación inclusiva en los procesos áulicos. Se debe dejar claro el gran valor que posee la parte axiológica en cada proceso áulico que compromete el respeto, la colaboración, cooperación, autoestima y empatía. En este sentido se reconoce la relevancia de la formación permanente de los docentes. Los procesos educativos inclusivos se sustentan en el respeto por la diversidad, la

	para abordar los desafíos de la enseñanza. (p.100)	promoción de oportunidades de aprendizaje para todos, el trabajo colaborativo y la formación continua del docente, constituyéndose en pilares esenciales para garantizar una educación equitativa, participativa y de calidad.
Evaluación continua y diferenciada coherente con los procesos de enseñanza aprendizaje	Alfaro y Herrera (2020) “Si se entendiera la evaluación desde la proporcionalidad, podría justificarse la diversificación puesto que se reconocería en cada estudiante la posibilidad de aprender (enseñanza) y demostrar lo aprendido (evaluación) de acuerdo con sus características” (p. 72)	La evaluación como mecanismo que garantiza el dar a conocer y valorar el aprendizaje debe entenderse como un proceso alineado a la enseñanza y el aprendizaje tendiendo claro la diversidad, individualidad y las necesidades particulares y sociales.
Comunicación asertiva institucional	Flores, Uni y Uni citados por Guzmán (2018) “En la práctica inclusiva, el maestro debe saber que la voz es un instrumento con el que da un mensaje más allá del contenido, por lo que prestará particular atención cuando se dirija a los estudiantes; porque está intrínsecamente relacionado con su identidad profesional, y es un deber el brindar la calidad y calidez de su comunicación”	La comunicación asertiva entre los diferentes miembros de la comunidad educativa debe ser una herramienta que promueva y asegure el acercamiento hacia el otro; esto permite establecer lazos de empatía, además que se forja una gran red de apoyo para que todo lo que implica la educación inclusiva gire en torno al mismo eje bajo una misma concepción y un mismo lenguaje.

Nota. Elaborado por Mercado (2026)

Informante Clave 2: Docente empático

Siguiendo el hilo conductor del sendero metodológico, se presenta de la misma manera el segundo informante llamado docente empático, dejando ver las bondades de la dialogicidad en medio de la subjetividad que representa el método fenomenológico – hermeneútico, permitiendo penetrar en el mundo de las percepciones, sentimientos, retos y expectativas en torno al tema de la inclusión educativa en cuanto a procesos áulicos se refiere (enseñanza, aprendizaje y evaluación) de las voces de los docentes, actores relevantes para que dichos procesos se visualicen de manera asertiva en el aula.

Descripción del Contexto y Percepción desde la Informante Clave 2

Con respecto a la entrevista con este informante clave, se desarrolló en su salón de clases ubicado en un segundo piso después de la salida de los estudiantes, aspecto que se concertó con anterioridad por el respeto ante este proceso de diálogo; el informante se mostró interesado por dar su punto de vista ante el tema, ya habiendo firmado el consentimiento se procedió a grabar toda la conversación.

En cuanto a este docente, labora en básica secundaria con los grados octavos y novenos impartiendo el área de lenguaje, cuenta con una experiencia en el campo de la docencia de 19 años, los cuales 14 de ellos han sido en el INEM, es magister en lingüística y se evidencia como un docente entregado, empático y volcado hacía los estudiantes lo cual lo dejó ver en esta diálogo cercano que demostró su actitud positiva hacía los cambios que día a día exige la educación en general y más aún cuando de inclusión se trata; estas características mencionadas hace que se mencione como docente empático.

Figura 8

Segundo Informante Clave Docente Empático (ICDE)



Muestra respeto por el tema de educación inclusiva en el aula, especialmente porque en su discurso deja ver la empatía que de él emana ante esta población, su seguridad en su diálogo demuestra interés y disposición hacía los cambios que se requieren para afrontar el reto

Nota. Elaborado por Mercado (2026)

Tabla 4

Entrevista A Profundidad Informante Clave 2. Magister en lingüística - Docente De Lenguaje 8° y 9°

CORPUS/TEXTO DE LA ENTREVISTA	SUBCATEGORÍA	CATEGORÍAS GENERALES	ABORDAJES DE LOS HALLAZGOS
¿A partir de su praxis pedagógica qué sentido y significado tiene la educación inclusiva? Desde mi experiencia, puedo decir que la educación inclusiva no es solamente una política. Nosotros hemos estado acompañados por el Ministerio de Educación con el programa de inclusión desde el 2012 y hemos recibido muchísimo apoyo por parte del Ministerio de Educación. Pero no se trata solo de una política a nivel nacional: es más bien entender la responsabilidad humana que tenemos con relación a todo el servicio que nosotros, como funcionarios, debemos ofrecer a nuestros estudiantes que, de una u otra manera, tienen algún tipo de condición de discapacidad. Ahora bien, creo que, a pesar de que hemos tenido formaciones y capacitaciones, aún nos falta mucho por entender lo que concibe la educación inclusiva, ya que cada uno de nosotros tiene diferentes perfiles. Aun así, al nombrar lo que tiene que ver con conocer las barreras y los diferentes tipos de discapacidad que tienen los niños, falta mucho por entender eso a nivel del grupo	<u>Reconocimiento de políticas sobre educación inclusiva.</u> <u>Apoyo institucional para la inclusión en el aula.</u> <u>Corresponsabilidad ética docente frente a los procesos áulicos inclusivos.</u> <u>Importancia de capacitación docente constante.</u> <u>Interiorización del concepto de educación inclusiva</u> <u>Limitación en el reconocimiento de barreras</u>	<u>Políticas públicas e institucionales para apoyo a la inclusión educativa</u> <u>Responsabilidad y conciencia ética frente a la praxis inclusiva.</u> <u>Reconocimiento limitado de elementos bases para la construcción curricular.</u>	La hermenéusis de las categorías generales a partir de la respuesta sobre el sentido y significado de la educación inclusiva, desde este informante permite comprender que el sentido atribuido a la educación inclusiva desde la praxis pedagógica se sustenta en la articulación entre las políticas públicas e institucionales, el compromiso ético del docente y la garantía de oportunidades de aprendizaje para todos los estudiantes. En esta perspectiva, la inclusión trasciende el ámbito normativo para consolidarse como un proceso orientado a la eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación, promoviendo condiciones de equidad y justicia educativa. Esta visión coincide con los planteamientos de Ainscow (2020), quien sostiene que la inclusión implica transformar las culturas, políticas y prácticas educativas para responder a la diversidad estudiantil, así como con los postulados de Freire (2004), para quien la educación constituye una práctica ética comprometida con la dignidad humana y la transformación social. Por otra parte, los hallazgos evidencian que la materialización de una educación

de docentes que está en estos momentos en la institución.			inclusiva requiere fortalecer los conocimientos y fundamentos curriculares que orientan la práctica pedagógica. Aunque existe una disposición favorable hacia la atención a la diversidad, se identifican limitaciones en el reconocimiento de elementos esenciales para la construcción curricular inclusiva, situación que puede dificultar la implementación de estrategias ajustadas a las necesidades de los estudiantes. En este sentido, Rose y Meyer (2002) destacan la importancia de diseñar currículos flexibles que contemplen múltiples formas de acceso, participación y expresión, favoreciendo el aprendizaje de todos los estudiantes. En consecuencia, la educación inclusiva se interpreta como un proceso de transformación continua que demanda coherencia entre las políticas institucionales, la responsabilidad ética docente y el fortalecimiento curricular para garantizar una educación equitativa y de calidad.
2. ¿Cuál es su visión frente a los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación que se evidencian en el aula en torno a la educación inclusiva? Con relación a la enseñanza frente a la educación inclusiva, podemos darnos cuenta de que, <u>al planear y organizar las mallas curriculares, establecemos diferentes estrategias.</u> Sin embargo, <u>cuando estamos dentro del aula, nos damos cuenta de que seguimos haciendo las mismas actividades, sin diferenciarlas.</u> A la hora de realizar <u>dinámicas como la integración de grupos o equipos de trabajo,</u> muchas veces no se hace la integración de los diferentes estudiantes que están en procesos de inclusión. Es muy importante atender la realidad dentro del aula, a partir de un <u>acompañamiento más claro y objetivo,</u> que se enfoque en el trabajo de estos estudiantes para que puedan integrarse. Muchas veces, por el afán de cumplir con el temario y <u>establecer rápidamente actividades magistrales,</u> olvidamos <u>integrar a estos estudiantes que, de una u otra manera, tienen dificultades con las actividades básicas.</u>	<u>Diseño y Planificación Estratégica Curricular</u> <u>Gestión Operativa del Currículo.</u> <u>Divergencia entre currículo formal y el ejecutado.</u> <u>Relevancia de los grupos cooperativos en la integración de todos</u> <u>Persistencia de prácticas áulicas tradicionales.</u> <u>Importancia del acompañamiento pedagógico situado.</u> <u>Planificación y ejecución del currículo con enfoque integrador</u> <u>Estrategias de aula diferenciales e innovadoras</u>	<u>Coherencia entre diseño e Implementación curricular con enfoque integrador</u> <u>Aprendizaje por cooperación para la integración en el aula.</u> <u>Mediación docente en los proceso áulico</u> <u>Praxis de aula innovadoras</u>	Aunque existe una disposición favorable hacia la atención a la diversidad, se identifican limitaciones en el reconocimiento de elementos esenciales para la construcción curricular inclusiva, situación que puede dificultar la implementación de estrategias ajustadas a las necesidades de los estudiantes. En este sentido, Rose y Meyer (2002) destacan la importancia de diseñar currículos flexibles que contemplen múltiples formas de acceso, participación y expresión, favoreciendo el aprendizaje de todos los estudiantes. En consecuencia, la educación inclusiva se interpreta como un proceso de transformación continua que demanda coherencia entre las políticas institucionales, la responsabilidad ética docente y el fortalecimiento curricular para garantizar una educación equitativa y de calidad. Siguiendo con el sentido hermenéutico en cuanto a la visión del docente empático, sobre su visión frente a los procesos áulicos en torno a la educación inclusiva según su experiencia, la interpretación de sus palabras nos brinda un panorama en que estos proceso en contextos inclusivos requieren una articulación efectiva entre el diseño curricular y su implementación en el aula. La categoría coherencia entre diseño e

3. Desde sus vivencias, ¿cómo considera Ud. que puedan generarse procesos áulicos que abran las compuertas a la educación inclusiva de forma más efectiva? Básicamente, creo que <u>debemos crear un ambiente de respeto y un clima escolar que permita a los estudiantes sentirse acogidos y atendidos</u>. Sin duda alguna, <u>estos chicos tienen muchas necesidades, y nosotros debemos responder a ellas</u>. Por tanto, es fundamental que <u>el trabajo que realicemos como docentes nos permita ponernos de acuerdo para crear estrategias y dinámicas que no solo faciliten el desarrollo académico, sino que también atiendan la parte emocional de los estudiantes</u>.	<u>Importancia de una cultura basada en el respeto.</u> <u>Entorno de aprendizaje humanizante.</u> <u>Responsabilidad docente frente al visualización de la inclusión en el aula</u> <u>Comunidades de aprendizajes para planificación curricular</u> <u>Relevancia de la atención hacia la parte emocional de los estudiantes</u> <u>Andamiaje Socioafectivo que permean los procesos áulicos.</u>	<u>Ecosistema pedagógico humanizante</u> <u>Compromiso deontico ante la inclusión en los procesos áulicos</u> <u>Colegialidad docente en el diseño curricular</u> <u>Pertinencia del componente socioafectivo en los procesos áulicos</u>	implementación curricular con enfoque integrador revela la necesidad de traducir los principios de inclusión en prácticas pedagógicas concretas que respondan a la diversidad de los estudiantes. En este sentido, el currículo debe concebirse como una herramienta flexible y contextualizada que favorezca la participación y el aprendizaje de todos. Por otra parte, las categorías aprendizaje por cooperación para la integración en el aula y mediación docente en los procesos áulicos reflejan que la inclusión se fortalece mediante relaciones pedagógicas basadas en la interacción, la colaboración y el acompañamiento permanente. A su vez, la mediación docente emerge como un elemento esencial para orientar los procesos de aprendizaje y garantizar la participación de todos los estudiantes, perspectiva respaldada por Lev Vygotsky (1979), quien resalta el papel de la interacción social en la construcción del conocimiento. La comprensión de los significados contruidos por este informante clave al evidenciar a través de su diálogo que comprender que la generación de procesos áulicos inclusivos requiere la construcción de un ecosistema pedagógico humanizante, sustentado en el respeto, la participación y el reconocimiento de la diversidad como elemento enriquecedor del aprendizaje. En este proceso, el compromiso deontico emerge como una responsabilidad ética del docente para
4. ¿Cómo puede el docente propiciar procesos áulicos que permitan una educación inclusiva para una educación de calidad donde se privilegie la equidad? Creo que, básicamente, <u>es fundamental crear un currículo flexible</u>. Integrar la <u>creatividad es una de las cosas más importantes</u> que los estudiantes siempre están desarrollando. <u>Es esencial estar comprometidos con la identificación de las barreras, algo que los docentes debemos tener claro</u>. También <u>es importante entender la forma en que</u>	<u>Relevancia de un currículo flexible</u> <u>La Creatividad como eje dinamizador de la Inclusión en el aula.</u> <u>Compromiso docente frente a la identificación de barreras del aprendizaje.</u> <u>Asertividad docente en el uso del lenguaje en la enseñanza.</u>	<u>Flexibilidad curricular como base para la diversidad y equidad.</u> <u>Innovación pedagógica como herramienta inclusiva áulica</u> <u>La participación como estrategia de reconocimiento de barreras.</u> <u>Accesibilidad comunicativa en los procesos áulicos.</u>	

nos explicamos, permitir distintas formas de participación y ajustar los tiempos dentro del desarrollo de los procesos académicos.	<u>Validación de las singularidades hacia la participación de todos</u>		garantizar condiciones de equidad e inclusión, en consonancia con los planteamientos de Freire (2004) y Ainscow (2020) quien destaca la importancia del cuidado y las relaciones humanas en los procesos educativos. Finalmente, la pertinencia del componente socioafectivo destaca que el aprendizaje inclusivo se fortalece en ambientes emocionalmente seguros, donde las relaciones interpersonales favorecen la participación y el sentido de pertenencia, perspectiva respaldada por Vygotsky (1979) quien reconoce la importancia de la interacción social en el aprendizaje. En congruencia con el discurso del docente empático, permite advertir que la generación de procesos áulicos inclusivos orientados a la equidad exige una práctica pedagógica flexible, capaz de responder a la diversidad de necesidades presentes en el aula. La flexibilidad curricular emerge como una condición indispensable para garantizar oportunidades de aprendizaje pertinentes y significativas para todos los estudiantes, en concordancia con los planteamientos de José Sacristán (2010), quien concibe el currículo como una construcción adaptable a los contextos y sujetos. Asimismo, la innovación pedagógica y la participación estudiantil se constituyen en mecanismos que favorecen la identificación y superación de barreras para el aprendizaje, fortaleciendo procesos educativos más democráticos e inclusivos,
5. ¿Desde su experiencia qué factores contribuyen para que en los procesos de enseñanza – aprendizaje, tenga una evaluación coherente con la inclusión en el aula? Puedo decir que lo primero es <u>conocer bien a los estudiantes: sus historias, su realidad y los ritmos de aprendizaje que poseen, así como sus capacidades</u>. Esto permite <u>ajustar los criterios de enseñanza</u>, aunque en la realidad, a veces nos perdemos en el día a día y en los esfuerzos que hacemos. Una de las claves es utilizar distintos tipos de evaluación, como <u>la evaluación diagnóstica, formativa, la autoevaluación y la coevaluación</u>. En clase, hay estudiantes que pueden tener dificultades para expresarse verbalmente, pero pueden hacerlo a través de dibujos o actividades. A veces, no se compenetran rápidamente y, en general, <u>muchos estudiantes con algún tipo de discapacidad o que requieren inclusión suelen preferir trabajar solos. Cuando deciden trabajar de esta manera, les quito en el proceso</u>. Dentro de todo esto, una de las dinámicas que implemento es la creación del portafolio, que permite un seguimiento	<u>Validación de los contextos personales de cada estudiante.</u> <u>Diversas formas de aprehensión del conocimiento.</u> <u>Evaluación formativa, diferencial y procesual</u> <u>Variabilidad en las estrategias de evaluación.</u> <u>Apoyo docente en los procesos de autogestión del aprendizaje</u>	<u>coherencia entre procesos áulicos y realidad del estudiante</u> <u>Polifonía evaluativa</u> <u>Mediación docente frente a los ritmos y estilos de aprendizajes</u>	

donde los estudiantes van interiorizando y expresando todo lo que adquieren aquí en la escuela			tal como señalan Dewey (2004) y Fullan (2002). De igual manera, la accesibilidad comunicativa se reconoce como un elemento esencial para garantizar la interacción, la comprensión y la participación efectiva de todos los estudiantes, contribuyendo a la construcción de ambientes educativos equitativos y de calidad. En la interpretación de las experiencias narradas, los factores que contribuyen para que los procesos evidencien coherencia entre ellos con sentido en la inclusión, en la categoría coherencia entre procesos áulicos y realidad del estudiante destaca la importancia de desarrollar prácticas evaluativas contextualizadas y significativas, en alineación con lo planteado por Perrenoud (2008) quien plantea que la evaluación debe regular y favorecer los aprendizajes de acuerdo con las características de cada estudiante. Asimismo, la polifonía evaluativa refleja la necesidad de incorporar diversas voces y perspectivas en la valoración de los aprendizajes, promoviendo procesos participativos y reflexivos. Por su parte, la mediación docente frente a los ritmos y estilos de aprendizaje evidencia el papel del docente como facilitador de experiencias inclusivas mediante estrategias diferenciadas y apoyos oportunos, perspectiva sustentada en los aportes de Lev Vygotsky (1979) quien destaca la mediación pedagógica y la interacción social como elementos esenciales para el desarrollo cognitivo. En conjunto, estas categorías revelan que la
6. ¿Cómo se pudieran generar herramientas desde la visión del docente en los procesos áulicos para educación más inclusiva y de calidad en los procesos áulicos? Bueno, yo creo <u>que podríamos generar e innovar, ya que hoy las herramientas a nivel tecnológico nos ofrecen muchas opciones.</u> El material didáctico sensorial podría ser una de las cosas que podríamos trabajar, así como cartelera visual. También podríamos incorporar música y videos que permitan a los estudiantes participar, porque <u>hay algunos que son auditivos y otros que son visuales.</u> Poco a poco, uno va identificando estas preferencias, y ellos se sienten muy contentos cuando están aquí, en las clases. Además, lo que sí les digo es que trabajo bastante <u>con equipos colaborativos.</u> Sin embargo, en este proceso, una de las cosas que me gustaría implementar son rincones específicos para definir cada una de las áreas que les gustan a ellos, algo que aún no he podido hacer. Otra <u>herramienta que se puede generar es establecer primero qué les gusta a ellos y hacer una evaluación diagnóstica</u> para luego crear una actitud positiva	<u>Adaptabilidad de las tecnologías en los procesos áulicos.</u> <u>Accesibilidad cognitiva mediante la pluralidad de recursos.</u> <u>Reconocimiento de la importancia de los estilos de aprendizajes.</u> <u>Fomento del trabajo cooperativo.</u> <u>Relevancia de la evaluación diagnóstica</u>	<u>Acceso a recursos tecnológicos para la diversidad cognitiva</u> <u>Evaluación diagnóstica como estrategia clave para la equidad</u> <u>Cooperación para la accesibilidad del aprendizaje</u>	

frente a esto y desarrollarlo. Estamos en eso.			evaluación inclusiva se fortalece cuando es contextualizada, participativa y sensible a la diversidad de los estudiantes. Por último, la aproximación hermenéutica del discurso del docente permite reconocer que la construcción de herramientas para una educación más inclusiva y de calidad requiere estrategias que respondan a la diversidad de los estudiantes y promuevan condiciones de equidad en el aprendizaje. El acceso a recursos tecnológicos para la diversidad cognitiva favorece múltiples formas de participación y comprensión, aspecto que Gardner (2011) relaciona con el reconocimiento de las diversas capacidades e inteligencias presentes en los estudiantes. Asimismo, la evaluación diagnóstica como estrategia clave para la equidad permite identificar fortalezas, necesidades y oportunidades de mejora, coincidiendo con Santos (2003), quien concibe la evaluación como un proceso de comprensión y mejora educativa. Por otra parte, la cooperación para la accesibilidad del aprendizaje destaca la importancia de las relaciones colaborativas para favorecer la inclusión y la construcción colectiva del conocimiento, en consonancia con Coll (2004), quien resalta la interacción social como un elemento fundamental para el aprendizaje significativo.
---	--	--	---

Nota. Elaborado por Mercado (2026)

Cosmovisión docente empático (informante clave 2)

Se deja ver entonces en el diálogo con el docente empático, el valor conceptual que le confiere al tema de la educación inclusiva, en su discurso deja claro la importancia de la planificación de un currículo flexible, otorgándole relevancia a las estrategias para la enseñanza y el aprendizaje, sin dejar a un lado la evaluación como un proceso de gran valor en la inclusión en el aula. Todo lo anterior partiendo del hecho de siempre estar atentos a que una verdadera inclusión requiere tener en cuenta las necesidades del contexto, así como también la individualidad y en medio de esta, sin perder de vista, el carácter social que se debe gestar desde el aula con el trabajo cooperativo.

Ratificando lo mencionado por el informante 1 (docente apasionado), el docente empático expresa su interés en priorizar los estilos de aprendizaje en la planificación de los procesos áulicos, garantizando el real conocimiento de los estudiantes y ese acercamiento que le brinda el carácter humano que siempre debe permear la educación inclusiva, es más, cuando de humanizar la profesión docente se trata, se trata de darle cabida en la planificación y ejecución de la misma con valores en donde se prioriza la empatía y el respeto.

Con lo anterior dejó claro el informante 1 que, en el aula, la inclusión educativa exige vivir y promover valores como el respeto, la solidaridad, la justicia y la responsabilidad, los cuales se fortalecen a través de la empatía. Comprender que cada estudiante aprende, siente y se expresa de manera diferente permite al docente y al grupo reconocer la diversidad como una riqueza y no como una dificultad. Cuando se practica la empatía, se crean ambientes seguros donde todos se sienten valorados, escuchados y aceptados, favoreciendo la participación y el aprendizaje significativo. Así, la educación inclusiva se convierte en una oportunidad para formar no solo en conocimientos, sino también en humanidad y convivencia.

Para seguir el proceso de sistematización de este informante, se dio paso a extraer las categorías generales, agrupando total de 20 que fueron expuestas y

clasificadas por dimensiones, para luego realizar la reducción de estas teniendo en cuenta la similitud conceptual y armonías en su significado:

Categorías generales:

Políticas públicas e institucionales para apoyo a la inclusión educativa

Responsabilidad y conciencia ética frente a la praxis inclusiva.

Reconocimiento limitado de elementos bases para la construcción curricular.

Coherencia entre diseño e Implementación curricular con enfoque integrador

Aprendizaje por cooperación para la integración en el aula.

Mediación docente en los proceso áulico

Ecosistema pedagógico humanizante

Compromiso deóntico ante la inclusión en los procesos áulicos

Colegialidad docente en el diseño curricular

Pertinencia de la dimensión socioafectiva en el aprendizaje

Flexibilidad curricular como base para la diversidad y equidad.

Innovación pedagógica como herramienta inclusiva áulica

La participación como estrategia de reconocimiento de barreras.

Accesibilidad comunicativa en los procesos áulicos.

coherencia entre procesos áulicos y realidad del estudiante

Polifonía evaluativa

Mediación docente frente a los ritmos y estilos de aprendizajes

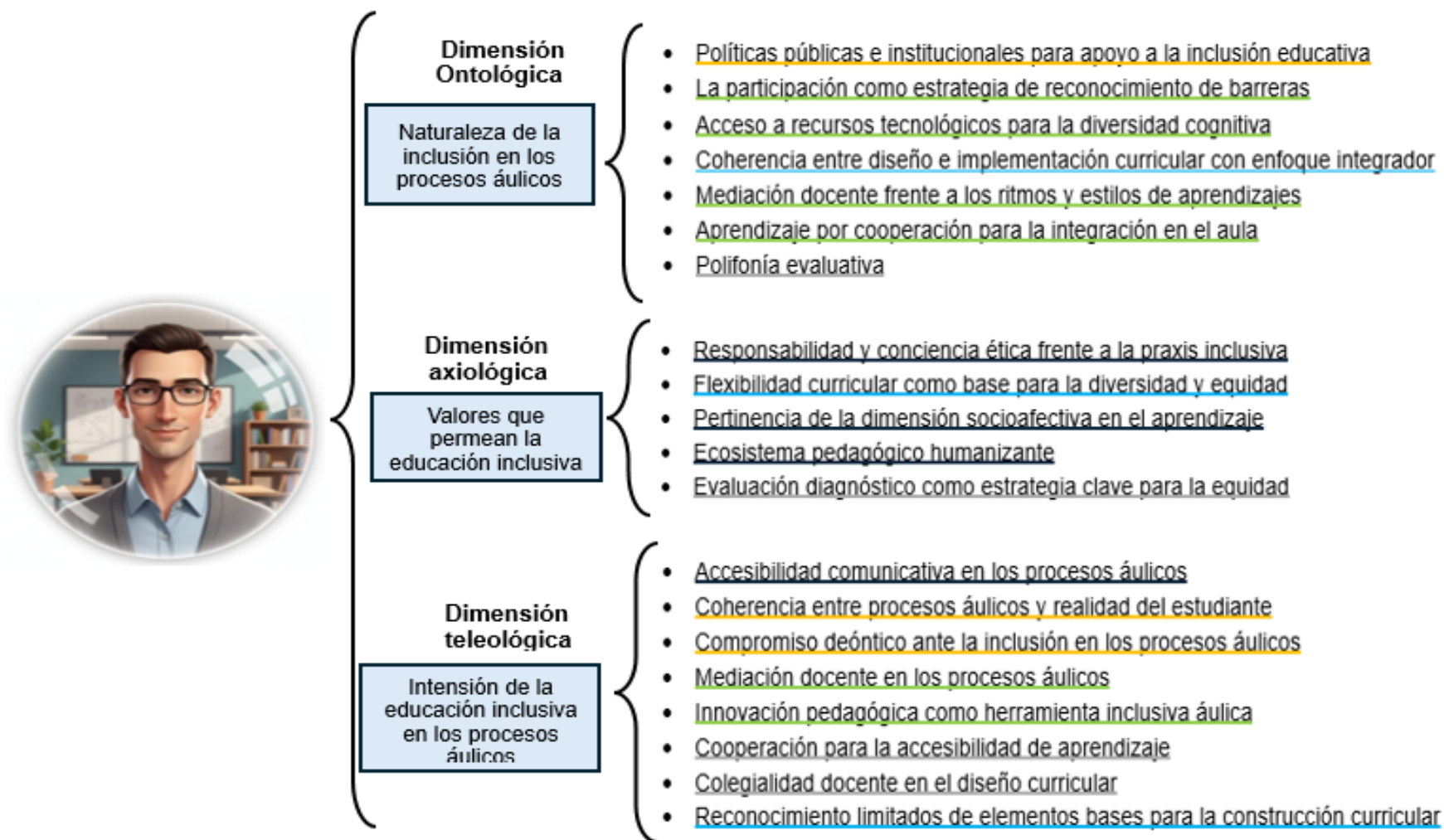
Acceso a recursos tecnológicos para la diversidad cognitiva

Evaluación diagnóstico como estrategia clave para la equidad

Cooperación para la accesibilidad del aprendizaje

Figura 9

Agrupación visual de categorías generales Docente Empático. Informante Clave 2.



Nota. Elaborado por Mercado (2026)

Sistematización de Categorías Emergentes Docente Empático:

Avanzando en este recorrido y después de ser visualizada las categorías generales agrupadas nuevamente en las dimensiones: ontológica (naturaleza de la educación inclusiva en los procesos áulicos), axiológica (valores que permean la educación inclusiva y que deben permanecer en los procesos áulicos) y teleológica (intensión de una verdadera educación inclusiva en los procesos áulicos). Luego se procedió a contrastar las 20 categorías generales resultantes para generar una reducción donde resaltaron 5 categorías emergentes, destacando en distintos colores cada agrupación para generar la asociación de las mismas, basada en la consideración de las categorías previas y las categorías generales surgidas.

Seguidamente, se después de haber realizado una reducción de las categorías emergentes, llevando este proceso a que se tuviera claridad sobre las categorías generales, se pueden distinguir de manera visual reconociendo el valor de la hermenéusis con el segundo informante clave, denominado docente empático.

Las categorías emergentes surgidas fueron:

- Articulación entre marco normativo y realidad áulica inclusiva
- Prácticas pedagógicas innovadoras orientadas a la diversidad
- Currículo flexible con orientación a la inclusión
- Praxis pedagógica humanizante
- Evaluación formativa para atender a la diversidad en el aula.

A continuación, se presenta la cosmovisión de categorías emergentes surgidas de las categorías generales, teniendo como ejes constitutivos donde se contrastaron todas las categorías surgidas desde el primer análisis, que luego del proceso de reducción buscando las coincidencias y divergencias dieron como resultado las 5 categorías emergentes que se ilustran en la figura que se presenta a continuación:

Figura 10

De Categorías Generales a Categorías Emergentes desde sus ejes constitutivos ICDE



Nota. Elaborado por Mercado (2026)

Tabla 5

Triangulación segundo informante clave (docente empático)

Categorías Emergentes	Arqueo teórico	Interpretación
Articulación entre el marco normativo y la realidad áulica inclusiva.	UNESCO (2021) “Un enfoque educativo inclusivo implica tener en cuenta las necesidades individuales de los estudiantes, promover la participación y el éxito colectivo; reconoce la capacidad de aprendizaje de todas las personas y considera que cada individuo posee características, intereses, habilidades y requerimientos de aprendizaje únicos” (P.13) Barreto (2024) “En el contexto de la educación inclusiva, debe considerarse la diversidad en sus múltiples formas, no solo en términos de discapacidad, sino en relación con la diversidad lingüística, cultural, social, de género y de acceso al conocimiento” (p.15) Mercatante (2025) “para que la inclusión no quede en un Slogan, las políticas deben destinar recursos para materializar dicha filosofía” (P.7) Mercatante (2025) “Es necesario que se fortalezca la formación docente inicial y continua, transversalizando la temática y profundizándola para mejorar las prácticas inclusivas docentes, puesto que allí se genera un espacio propicio para que la teoría y la práctica dialoguen crítica y éticamente” (P.8)	Las políticas públicas a nivel supranacional, nacional, regional e institucional llevan a pensar, que se le está dando la importancia que la inclusión se merece en la educación. Desde esta perspectiva se reconoce que el significado de educación inclusiva se debe acuñar de manera pertinente en las instituciones educativas al reconocer que la diversidad, la heterogeneidad y la equidad son las bases para una verdadera inclusión. Estos aspectos permiten que el docente mire más allá y concrete en las prácticas de aula una inclusión visiblemente nutrida de la realidad del contexto, pero también una realidad particular del estudiante. Sin embargo, para que las políticas sobre inclusión educativa se direccionen de la mejor manera, al punto que en los procesos áulicos también se hagan evidentes, necesitan mayor esfuerzos económicos y humanos (capacitación docente constante) llevando a que estos actores educativos (docentes) establezcan lineamientos claros que los lleve a autorreflexión sobre su compromiso ético y la corresponsabilidad que tienen hacia una población sin un total reconocimiento social.
Prácticas pedagógicas innovadoras orientadas a la diversidad	Peña et al (2019) “La educación inclusiva no es una herramienta, un objetivo concreto o proceso, es una tarea interminable en el tiempo y debe convertirse en parte del metabolismo funcional que la institución y sus agentes educativos asumen para atender a	Cuando de procesos áulicos se trata en torno a la inclusión, se hace relevante darle valor al rol del docente en el aula, eso quiere decir que cuando estos actores educativos piensan, planifican, direccionan y ejecutan las

	la diversidad de la población estudiantil. En este sentido, es importante mencionar el contexto como mediador del proceso de innovación en el diseño de lineamientos o estrategias que se decidan implementar para manejar los problemas educativos asociados a la exclusión escolar”	acciones concretas hacia una población diversa también se debe considerar el abanico de posibilidades estratégicas en los diferentes procesos áulicos que encuentren cabida cuando las compuertas hacia una verdadera inclusión se mantienen abiertas. Si bien es cierto que los recursos en las escuelas son limitados para tender a una población diversa, también lo es que los docentes deben poseer las competencias didácticas que tiendan a la innovación de estrategias que puedan dar respuesta a la individualidad, heterogeneidad y equidad de la que se habla cuando de inclusión educativa se trata.
Currículo flexible para la atención a la inclusión.	Barreto (2024) “La inclusión presenta un desafío perentorio para la sociedad al requerir la implementación de estrategias que respeten la diversidad. La falta de prácticas efectivas y de recursos adecuados en la educación inclusiva dificulta que docentes y estudiantes garanticen el derecho a una educación digna” (p.23) Eleweke & Rodda, (2002) mencionado por Barreto (2024) “Este enfoque busca ofrecer servicios en un entorno menos restrictivo, donde los estudiantes puedan participar con sus compañeros y recibir apoyo especializado cuando sea necesario, adaptándose a sus necesidades para asegurar una educación de calidad mediante currículos, métodos de enseñanza y recursos apropiados” (p36)	Se hace relevante en la educación inclusiva no solo pensar en lo que se requiere para romper las barreras que desde la escuela se pueden presentar, es ir más allá y partir de una planificación curricular pertinente, que genere desde el currículo oficial las directrices para que en el aula se evidencie una verdadera inclusión. Esa pertinencia curricular se logra conociendo el contexto en donde evidentemente se debe atender a las necesidades de los estudiantes. Es más, apropiarse como escuela de un currículo que tienda a la inclusión e identificarse en él, genera un vínculo de acercamiento profundo al entendimiento del estudiante, como individuo único sin perder su esencia de ser social. Para ello es necesario desde esa planeación curricular, organizar las prácticas educativas en el aula de manera que se visualice coherencia entre la

		enseñanza, el aprendizaje y la evaluación.
Evaluación formativa para atender la diversidad en el aula	Pino y Rivera (2024) “La evaluación formativa desempeña un papel crítico en el proceso educativo al servir como una herramienta dinámica que tiene como finalidad dual no solo medir el grado de comprensión y asimilación de los estudiantes respecto a un conjunto específico de temas o una unidad curricular en particular sino también, y de manera igualmente importante, evaluar y reflexionar sobre la efectividad de las estrategias pedagógicas implementadas por el docente. Este enfoque bifocal permite un ajuste continuo tanto en la metodología de enseñanza como en los procesos de aprendizaje, asegurando que la instrucción sea realmente efectiva y responda a las necesidades individuales de los alumnos.” (53) Hidalgo (2020) “La evaluación consiste en un proceso individualizado que considera el punto de partida frente al aprendizaje como base para la promoción de desarrollo, adaptándose a las necesidades de cada uno de los estudiantes que conforman el aula, desde una valoración integral que se ajusta a los diferentes ritmos de aprendizaje y características manteniendo una relación dialógica que invita y promueve el desarrollo del máximo potencial para todos”. P.(45)	La evaluación desde una perspectiva inclusiva está enmarcada en el ámbito de lo formativo y ello implica que debe tender a a dos direcciones: estudiantes y docentes, en el caso de este último como una autoevaluación. En este sentido, la evaluación formativa debe direccionar no solo a visualizar el resultado si no el proceso para alcanzarlo, además que implica una reflexión constante del docente frente a los procesos que se gestan en el aula tanto en la enseñanza como en el aprendizaje, aspectos que son insumo para esa evaluación formativa que bien insta a tener en cuenta las necesidades de los estudiantes. Además de visibilizar el estudiante con sus capacidades y retos, consiente una dialogicidad entre cómo enseña el docente y cómo aprender los estudiantes desde una perspectiva integral
Praxis pedagógica y clima escolar humanizante	López (2012) “Así debe ser el espacio educativo: un lugar donde se respeta al otro como legítimo otro, un lugar donde todos participan juntos en la construcción del conocimiento y un lugar donde se convive democráticamente” (p.72) Echeita (2017) “Respecto a las instituciones, es necesario generar cambios culturales basados en el trabajo colaborativo entre pares y un profundo arraigo en el liderazgo como un factor que motoriza y	Humanizar la educación se considera una prioridad en términos de inclusión, no se trata de hacer a un lado las competencias específicas de las diferentes áreas del saber, que aun representan un grueso porcentaje de relevancia, pero si se debe privilegiar las competencias socioafectivas donde se visualiza al compañero como una persona que se vincula a su vida para hacerla menos

	sostiene las condiciones para promover una mirada inclusiva” (P.21) Mercatante (2025) “La inclusión, refiere a la convivencia mutua de todos los actores sociales dentro de la escuela, en donde se emplean recursos y apoyos necesarios para que la totalidad de personas puedan participar en igualdad de condiciones con el resto y lograr aprendizajes significativos”. (P.4)	compleja y vivir una experiencia de aula libre de barreras y llenas de oportunidades.
--	--	---

Nota. Elaborado por Mercado (2026)

Informante Clave 3: Docente inquieta

Una vez transcrito el diálogo de la "Docente inquieta", seudónimo otorgado por su preocupación y reflexión ante el tema de la inclusión áulica, se procedió a la codificación mediante el uso de colores para distinguir las subcategorías emergentes. Tras un proceso de síntesis y hallazgo de coherencias, se realizó la reducción de categorías para su posterior interpretación bajo la visión del investigador. Este ejercicio metodológico permitió elevar las percepciones iniciales a la categoría de hallazgos con significado propio, permitiendo un nivel de análisis de mayor profundidad.

Descripción del Contexto y Percepción desde la Informante Clave 3

El diálogo intersubjetivo con el informante clave 3, se generó en la biblioteca de básica primaria, siendo un lugar que permite la interacción que debe existir entre pares, su ubicación permitió que el bullicio que se genera usualmente en las escuelas no fuera impedimento para que se diera la conversación de la mejor manera. El informante se notó complacido por hacer parte de este valioso proceso de investigación en el marco de la inclusión, un tema que dejó ver le resultaba muy interesante.

La docente labora en básica primaria en el área de lenguaje, hace 15 años está vinculada a la educación, con experiencia en formación universitaria, es magister en educación y actualmente está cursando un doctorado en lingüística en la universidad del

Atlántico (Colombia). Posee mucha calma en sus expresiones y cada pensamiento generado en este diálogo, manifiesta la necesidad de explorar este mundo práctico de la inclusión cuando se trata de evidenciarla en el aula y esto llevó a que se cite como docente inquieto.

Figura 11

Tercer Informante Clave: Docente inquieta (ICDI)



Evidencia ser una docente preocupada por los retos que derivan de asumir con gran responsabilidad la inclusión en el aula, se muestra de mente abierta, aunque inquieta por esta gran responsabilidad.

Nota. Elaborado por Mercado (2026)

Tabla 6

Entrevista A Profundidad Informante Clave 3. Doctorante de Lingüística - Docente De Lenguaje 3° básica primaria

CORPUS/TEXTO DE LA ENTREVISTA	SUBCATEGORÍA	CATEGORÍA GENERALES	ABORDAJES DE LOS HALLAZGOS
1. ¿A partir de su praxis pedagógica qué sentido y significado tiene la educación inclusiva? En mi praxis pedagógica, he considerado que <u>la educación inclusiva es un reto</u>. Es un reto que nos hemos planteado como docentes, como comunidad. <u>También es un reto para las instituciones y, a nivel de ministerio, plantean serios desafíos, ya que no es un proceso fácil y está en constante desarrollo.</u>	<u>La educación inclusiva visibilizada como reto sistémico.</u> <u>La educación inclusiva como meta adaptativa constante</u>	<u>Resignificación de la educación hacia una cultura de inclusión</u>	Al emerger de la narrativa del docente la categoría “Resignificación de la educación hacia una cultura de inclusión” refleja que la inclusión es comprendida como un proceso que supera la mera integración de estudiantes con necesidades específicas, para convertirse en una filosofía educativa basada en el reconocimiento y valoración de la diversidad. Desde esta perspectiva, los docentes reconfiguran sus prácticas para promover la participación, la equidad y el aprendizaje de todos los estudiantes. Esta interpretación coincide con los planteamientos de Delgado et al (2024), mencionan de manera interesante el concepto de prácticas pedagógicas transformadoras, aludiendo que “Este concepto se refiere a las metodologías y estrategias de enseñanza con metodologías activas en las que los estudiantes juegan un rol fundamental en su proceso” (P.36)
2. ¿Cuál es su visión frente a los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación que se evidencian en el aula en torno a la educación inclusiva? En cuanto a los <u>procesos de enseñanza, deben ser un poco más individualizados</u>. Considero que es <u>pertinente llevar a cabo una focalización en cada uno de los diferentes estudiantes y poder responder a las necesidades que ellos tengan de una manera adecuada</u>. Es fundamental <u>tomar en cuenta las diferencias que poseen para fomentar procesos de aprendizaje significativos para ellos</u>. Del mismo modo, la evaluación reviste una dificultad, ya que se desdibuja un poco el carácter	<u>Procesos áulicos orientados a la diversidad</u> <u>Responsabilidad ética docente ante las necesidades del estudiante en los procesos áulicos</u> <u>Reconocimiento de la diversidad como base del aprendizaje significativo.</u> <u>Praxis evaluativa dialógica, formativa y humanizante.</u>	<u>Reconocimiento de la diversidad como base para un aprendizaje significativo.</u> <u>Responsabilidad ética docente frente a procesos áulicos con enfoque diverso.</u>	Ahora bien, al develar la visión de los docentes frente a los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación, este informante revela que esta visión se fundamenta en la comprensión de la diversidad como una característica inherente al contexto educativo que debe ser atendida mediante prácticas pedagógicas equitativas y contextualizadas. Desde una perspectiva hermenéutica, los relatos permiten interpretar que el aprendizaje adquiere significado cuando el docente reconoce las particularidades, capacidades, intereses y ritmos de cada estudiante,

estricto de lo que es una evaluación a nivel general.			diseñando experiencias educativas que favorezcan la participación y el desarrollo integral de todos. Esta postura implica asumir una responsabilidad ética que trasciende la transmisión de conocimientos, orientándose hacia la construcción de ambientes respetuosos, accesibles y libres de exclusión. Tales hallazgos encuentran respaldo en los planteamientos de David Ausubel (2002), quien destaca la importancia de vincular los aprendizajes con las experiencias previas de los estudiantes, así como en Paulo Freire (2004), quien concibe la práctica educativa como un acto ético sustentado en el respeto y la valoración de la dignidad humana. En este sentido, la educación inclusiva se configura como un compromiso pedagógico y moral que orienta la acción docente hacia la garantía de oportunidades de aprendizaje significativas para todos los estudiantes, reconociendo la diversidad como una fortaleza que enriquece el proceso educativo. En este mismo sentido, la hermenéusis de las categorías emergentes permite comprender que la generación de procesos áulicos que abran las compuertas a una educación inclusiva más efectiva exige una transformación de las prácticas educativas desde el reconocimiento de la diversidad como elemento constitutivo del aula. En este orden de ideas, los espacios escolares accesibles frente a la complejidad de la singularidad en el aula reflejan la necesidad de crear ambientes flexibles y participativos que respondan a las particularidades de cada estudiante. Al respecto, Ainscow (2020) sostiene que la inclusión implica identificar y eliminar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación, favoreciendo entornos
3. Desde sus vivencias, ¿cómo considera Ud. que puedan generarse procesos áulicos que abran las compuertas a la educación inclusiva de forma más efectiva? Hay instituciones educativas que todavía carecen de este <u>diseño arquitectónico que permita dar respuesta a las necesidades de los diferentes estudiantes que vienen con limitaciones.</u> Realmente considero que esta educación inclusiva enfrenta serias limitaciones. Si bien es cierto que hay estudiantes que presentan dificultades o limitaciones, <u>es loable destacar que la educación inclusiva esté apuntando a que estos estudiantes también generen sus propios aprendizajes.</u> Sin embargo, desde <u>la práctica pedagógica hay una serie de limitaciones.</u> Por ejemplo, <u>tenemos en cuenta los ritmos de aprendizaje.</u> El hecho de que cada niño aprenda a su propio ritmo genera dificultades para establecer	<u>Entornos de aprendizaje accesibles como respuesta al reto de la inclusión.</u> <u>Importancia de reconocer el reto de la educación inclusiva en los procesos áulicos.</u> <u>Desarrollo de procesos metacognitivos en estudiantes con barreras al aprendizaje.</u> <u>Prácticas áulicas poco asertivas para la visibilidad de la inclusión.</u> <u>Valoración de la heterocronía del aprendizaje en el aula</u> <u>Formación y desarrollo de competencias docentes para la atención a la diversidad.</u>	<u>Espacios escolares accesibles frente a la complejidad de la singularidad en el aula.</u> <u>Prácticas áulicas asertivas que fortalecen la heterocronía del aprendizaje</u> <u>Implementación de estrategias metacognitivas para superar barreras en el aula.</u> <u>Cualificación docente para dar respuesta a la diversidad en el aula.</u>	

espacios inclusivos. Por otra parte, están los procesos de formación de los docentes. ¿Realmente estamos los docentes de este momento preparados para enfrentar ese reto desde la educación inclusiva? Además, la infraestructura es un aspecto esencial. Hay instituciones educativas que todavía carecen de un diseño arquitectónico adecuado que permita dar respuesta a las necesidades de los diferentes estudiantes que vienen con limitaciones.			donde todos tengan oportunidades reales de desarrollo. Asimismo, las prácticas áulicas asertivas que fortalecen la heterocronía del aprendizaje evidencian el reconocimiento de que cada estudiante aprende a ritmos y tiempos diferentes, por lo que la enseñanza debe ajustarse a estas singularidades. Esta visión se relaciona con los planteamientos de Kolb (2015), quien afirma que el aprendizaje se construye a partir de las experiencias individuales y de la reflexión sobre ellas, reconociendo trayectorias diversas en la construcción del conocimiento. De igual manera, la implementación de estrategias metacognitivas para superar barreras en el aula pone de manifiesto la importancia de promover procesos de autorreflexión y autorregulación que permitan a los estudiantes asumir un papel activo en su aprendizaje. Finalmente, la cualificación docente para dar respuesta a la diversidad en el aula emerge como una condición indispensable para fortalecer la educación inclusiva, puesto que, como señala la UNESCO (2020), la formación permanente del profesorado constituye un factor clave para desarrollar prácticas pedagógicas equitativas y pertinentes. Los hallazgos obtenidos evidencian que los docentes perciben la educación inclusiva como un proceso que requiere coherencia entre las propuestas curriculares, las características del contexto y las necesidades particulares de los estudiantes. La categoría “Sincronía entre currículo y contexto con rutas claras para la atención de la población diversa” destaca la importancia de diseñar experiencias de aprendizaje flexibles que reconozcan las distintas formas de aprender, planteamiento que se relaciona con la teoría
4. ¿Cómo puede el docente propiciar procesos áulicos que permitan una educación inclusiva para una educación de calidad donde se privilegie la equidad? Realmente, desde nuestra práctica como docentes, debemos establecer unos currículos más ajustados. Es indispensable generar también espacios de diálogo para que sean los padres de familia y los estudiantes quienes nos den luces que quíen el camino. Esto nos permitirá establecer la ruta ideal para llevar a cabo un proceso realmente importante y productivo en su cotidianidad y en su vida escolar. Realmente, hablar de equidad en los procesos de inclusión es un término bastante complejo. Poner en condiciones de igualdad a un grupo que presenta tantas diferencias nos repercute al pensar en cada una de	<u>Currículos flexibles que permeen la diversidad.</u> <u>La mediación dialógica como herramienta pedagógica inclusiva</u> <u>Corresponsabilidad familiar en el reconocimiento de la diversidad escolar</u> <u>Ruta pedagógica que vinculen los procesos áulicos con la realidad del estudiante.</u> <u>Complejidad de la equidad en la educación inclusiva.</u> <u>Compromiso ético, académico y pedagógico del docente frente a la diversidad en el aula.</u>	<u>Sincronía entre currículo y contexto con rutas claras para la atención de la población diversa.</u> <u>La familia y el diálogo como pilares para entender y atender la inclusión.</u> <u>La equidad en el aula como compromiso ético del docente.</u>	

nuestras actividades y comportamientos frente a los diferentes estudiantes			de las inteligencias múltiples de Gardner (2011). Por su parte, la categoría “La familia y el diálogo como pilares para entender y atender la inclusión” resalta el valor de la interacción y la comunicación entre escuela y familia para comprender la diversidad estudiantil, aspecto respaldado por Bruner (1997), quien reconoce la influencia del entorno sociocultural en la construcción del aprendizaje. Asimismo, “La equidad en el aula como compromiso ético del docente” refleja una praxis orientada a garantizar oportunidades de participación y desarrollo para todos los estudiantes. Los relatos del docente desde su experiencia, los factores que contribuyen para que en los procesos de enseñanza – aprendizaje, tenga una evaluación coherente con la inclusión en el aula?
5.¿Desde su experiencia qué factores contribuyen para que en los procesos de enseñanza – aprendizaje, tenga una evaluación coherente con la inclusión en el aula?	<u>Diseño curricular con coherencia vertical y horizontal.</u>	<u>Flexibilidad curricular atendiendo a las necesidades del estudiante.</u>	
Desde mi experiencia hay muchos factores que hacen tanto la enseñanza como el aprendizaje sean coherentes con la evaluación, entre ellos pienso que asegurar que el currículo se evidencie esa coherencia, si enseñamos teniendo en cuenta los ritmos de aprendizajes, con métodos diverso y teniendo en cuenta las diferencias la evaluación también debe estar hecha pensando en esa diversidad, en esa manera de aprender y de expresar su aprendizaje de manera diferente en cada niños. Tampoco debemos dejar a un lado que la evaluación debe generar un resultado no solo numérico, sino que debe enseñarnos cómo está el niño en esos momentos en la parte cognitiva, de acompañamiento en casa y hasta la parte socio afectiva. No es desconocido que un niño que tiene acompañamiento en casa, que no tiene barreras para el aprendizaje y que emocionalmente es estable tiene la manera de alcanzar los logros más fáciles y en términos castizos ganar una evaluación. La evaluación que es coherente con la enseñanza y el aprendizaje se contempla como un procesos que se	<u>Construcción de una evaluación partiendo de los ritmos y estilos de aprendizajes.</u>	<u>Articulación entre lo integral y lo formativo en el proceso evaluativo</u>	
	<u>Evaluación contextualizada y procesual</u>	<u>Articulación del currículo y la evaluación en función de cómo se enseña y se aprende</u>	
	<u>Relevancia de la evaluación formativa</u>	<u>Evaluación diagnóstica como herramienta de equidad al identificar barreras para el aprendizaje</u>	
	<u>Importancia de la evaluación integral del estudiante</u>		
	<u>Evaluación como herramienta para detectar barreras del aprendizaje.</u>		
	<u>La evaluación debe atender a la manera de enseñar y aprender.</u>		
	<u>Evaluación como respuesta a cambios del contexto</u>		

<u>debe ajustarse constantemente y su objetivo es que debe ser formativa</u>			Esto nos acerca al concepto de evaluación formativa que en término de Díaz (2010) “en la lógica de concebir la evaluación como un proceso formativo, que se opone a la comúnmente aceptada de asumirla como un instrumento de corte judicativo se ha ido transformando el sentido de la evaluación” (P.16); se habla de una evaluación formativa como una transformación del paradigma tradicional. Sigue expresando el autor ciertas características de la evaluación formativa “evaluar para comprender, evaluar como una tarea que acompaña el proceso educativo” (P17). “...Si bien, podemos afirmar que ha sido lento el camino que ha permitido avanzar es esta ruta de trabajo, también debemos reconocer que hoy contamos con perspectivas e instrumentos distintos a los existentes previamente”. (P.24) En cuanto a cómo se pudieran generar herramientas en los procesos áulicos para la educación más inclusiva, refleja la comprensión docente de que los procesos educativos inclusivos requieren estrategias variadas que respondan a las diferentes formas de aprender, participar y construir conocimientos presentes en el aula. Desde esta perspectiva, la utilización de múltiples recursos, lenguajes y metodologías favorece la participación activa de todos los estudiantes y contribuye a una educación de mayor calidad. Estos hallazgos encuentran sustento en los planteamientos de Frida Díaz Barriga (2021), quien sostiene que las prácticas pedagógicas deben diversificarse para atender las características, intereses y necesidades de los estudiantes, promoviendo experiencias de aprendizaje más significativas e inclusivas.
6.¿Cómo se pudieran generar herramientas desde la visión del docente en los procesos áulicos para educación más inclusiva y de calidad en los procesos áulicos? <u>Dentro de los procesos áulicos, podríamos establecer estas herramientas de manera diferenciada para generar las condiciones apropiadas para cada uno de los procesos que lleven a cabo los estudiantes.</u> Muchas gracias por este espacio y por tu amabilidad.	<u>Uso de diferentes herramientas pedagógicas para la atención a la diversidad</u>	<u>Multimodalidad didáctica para la atención a la diversidad</u>	

Nota. Elaborado por Mercado (2026)

Cosmovisión docente inquieta (informante clave 3)

El diálogo intersubjetivo con la docente estuvo colmado de una valiosa apreciación sobre los procesos áulicos inclusivos. Reconoce en su discurso elocuente su preocupación por el reto que confiere trabajar en la inclusión dada la responsabilidad que debe asumir el docente de manera ética y empática, siguiendo lineamientos curriculares claros que comprometen el direccionamiento de esas prácticas de aula inclusivas.

La docente al visualizar la inclusión extiende su concepto a resignificación, se trata de darle un nuevo sentido al reto de educar, hallar en medio de tanta literatura y normatividades la manera de hacerla visible en el aula, con herramientas didácticas asertivas, valorado los ritmos concadenados con estilos de aprendizajes y con ellos las diferencias que consolidan un verdadero camino a lo que constituye realmente una educación inclusiva; se trata no solo de permitir o dejar entrar, va más allá, se debe asegurar la equidad en la enseñanza, el aprendizaje y aun en la evaluación.

En ese discurso lleno de expectativas ante este reto grande que supone la educación inclusiva, la docente menciona reiteradamente la relación que debe permanecer entre el currículo formal y el ejecutado, con ello también aquella sinergia entre estos procesos áulicos mencionados, los cuales no deben percibirse aislados ni incoherentes. Por otra parte, un tema abordado fue la relevancia de la familia y la comunicación asertiva entre ella y la escuela (de manera explícita el docente) para entender los factores exógenos que aportan gran sentido al reconocimiento de las necesidades de los estudiantes.

En aras de dar continuidad a la sistematización de la información recolectada a través del diálogo intersubjetivo con la informante, se procedió a la identificación de categorías generales. Posteriormente, se realizó un proceso de agrupación por dimensiones para luego reducirlas categóricamente, fundamentado en la convergencia conceptual y la correspondencia semántica de los hallazgos.

Categorías generales:

Resignificación de la educación hacia una cultura de inclusión

Reconocimiento de la diversidad como base para un aprendizaje significativo.

Responsabilidad ética docente frente a procesos áulicos con enfoque diverso.

Espacios escolares accesibles frente a la complejidad de la singularidad en el aula.

Prácticas áulicas asertivas que fortalecen la heterocronía del aprendizaje

Implementación de estrategias metacognitivas para superar barreras en el aula.

Cualificación docente para dar respuesta a la diversidad en el aula.

Sincronía entre currículo y contexto con rutas claras para la atención de la población diversa

La familia y el diálogo como pilares para entender y atender la inclusión.

La equidad en el aula como compromiso ético del docente.

Flexibilidad curricular atendiendo a las necesidades del estudiante.

Articulación entre lo integral y lo formativo en el proceso evaluativo

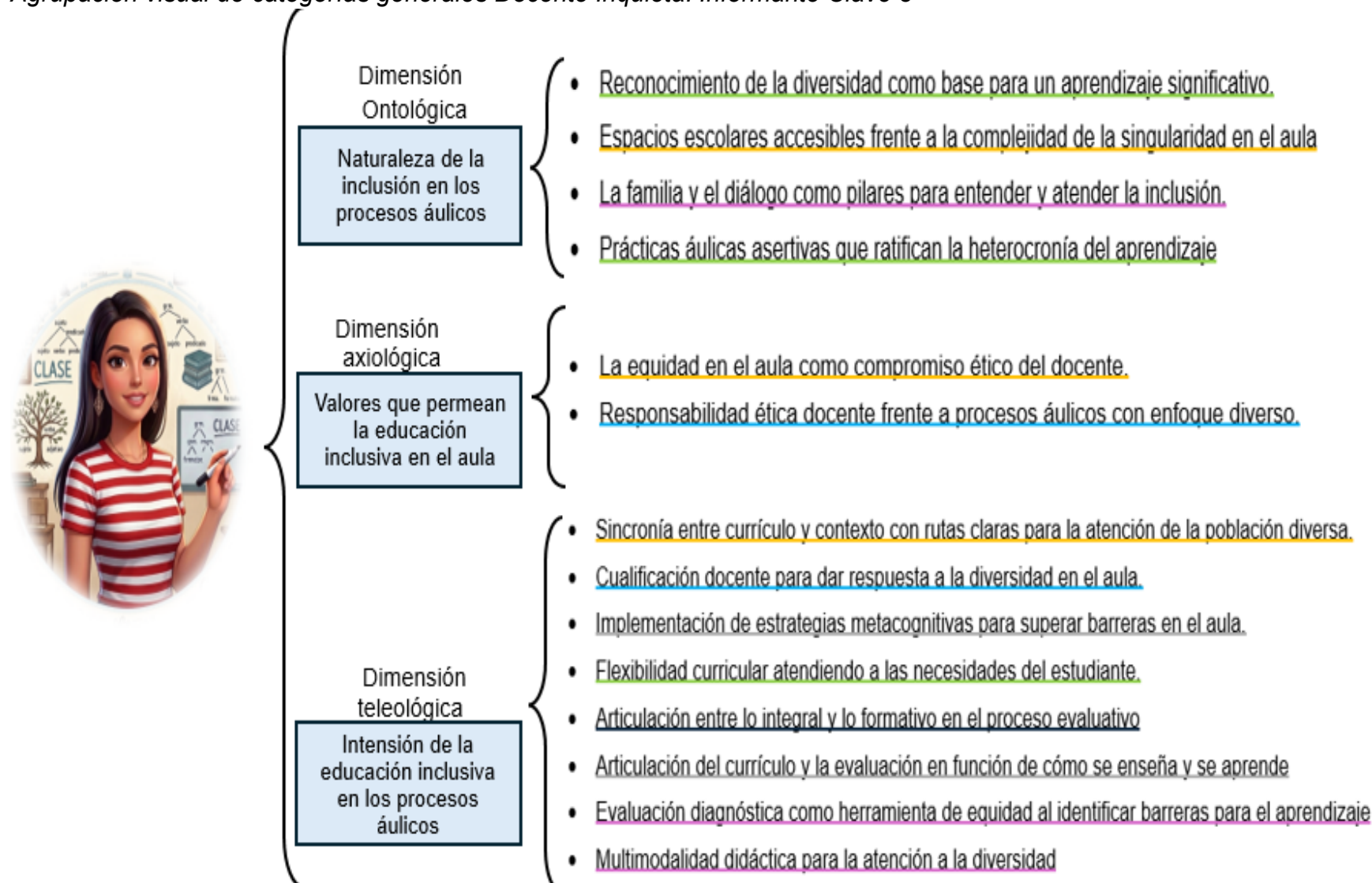
Articulación del currículo y la evaluación en función de cómo se enseña y se aprende

Evaluación diagnóstica como herramienta de equidad al identificar barreras para el aprendizaje

Multimodalidad didáctica para la atención a la diversidad

Figura 12

Agrupación visual de categorías generales Docente Inquieta. Informante Clave 3



Nota. Elaborado por Mercado (2026)

Sistematización de Categorías Emergentes Docente Inquieta

Continuando con el proceso de sistematización, las categorías generales se organizaron en torno a tres dimensiones fundamentales: la ontológica, referida a la naturaleza de la inclusión en el aula; la axiológica, que abarca los valores transversales al proceso áulico inclusivo; y la teleológica, orientada hacia los fines esenciales de la educación inclusiva. A partir de este marco, se realizó un ejercicio de contraste entre las 15 categorías generales iniciales, logrando una reducción de las mismas llegando a un total de 5 categorías emergentes que pudieron ser contrastadas de acuerdo con sus coincidencias y discrepancias. Para facilitar la trazabilidad y asociación entre ellas, se empleó una codificación cromática que vincula las primeras categorías con los las emergentes.

Ya en este momento, se presentan de manera gráfica la agrupación de estas categorías:

- Atención a la heterogeneidad desde el currículo formal hasta el aula
- Cultura escolar de acceso y permanencia para la inclusión.
- Roll ético docente para asumir la inclusión en el aula.
- Evaluación formativa, integral ya articulada con el currículo
- Andamiaje metacognitivo plural para la construcción de aprendizajes significativos

Figura 13

De Categorías Generales a Categorías Emergentes desde sus ejes constitutivos ICDI



Nota. Elaborado por Mercado (2026)

Tabla 7

Triangulación tercer informante clave (docente inquieta)

Categorías Emergentes	Arqueo teórico	Interpretación
Atención a la heterogeneidad desde el currículo formal hasta el aula	Blanco (1990) “La respuesta a la diversidad como todo proceso de innovación afecta a la globalidad del centro, e implica cuestionar la práctica educativa tradicional, introduciendo cambios sustanciales en la misma. Estos cambios pueden producir ciertos temores e inseguridad en los profesores que pueden evitarse, en gran medida, si se toman decisiones compartidas. La experiencia demuestra que respuesta a la diversidad y educación de los alumnos con necesidades educativas especiales, ha de ser un proyecto de escuela y no de profesores aislados, ya que uno de los factores de éxito de la integración es que ésta sea debatida en profundidad y asumida por toda la comunidad educativa. (P.13) Loprette (2024) “Por consiguiente, las prácticas docentes enmarcadas en la educación inclusiva implican una revisión de los modos en que el cuerpo docente conceptualiza las ideas acerca de las diversidades del alumnado, ya que desde ese punto de vista se construirá una propuesta pedagógica adecuada, a fin de minimizar las barreras que pudieran presentarse” (P.79). Moreno y Ramos (2021) “Se deben generar cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias que garanticen que todos los niños, niñas y jóvenes puedan acceder a la escuela desde el reconocimiento de la diversidad” (P.200)	En aras de que se promueva una educación inclusiva que se direcciona a visualizar prácticas áulicas que sean coherentes con el currículo se necesita hacer a un lado el privilegiar las secuencias didácticas enmarcadas en lo tradicional, no se trata de parcializar de manera negativa las acciones que en su momento sirvieron para una educación memorística, lineal y subordinada, pero se debe reflexionar en las necesidades de los estudiantes ante los retos dentro y fuera de la escuela. En este caso la escuela debe preocuparse por construir un currículo pensado en ello, lo cual sería un paso importante para visibilizar en las aulas una verdadera inclusión. En este nuevo comienzo se debe trabajar en comunidad, no se trata de acciones aisladas de grupo de docentes, muy por el contrario, la comunidad educativa asume el reto y lo materializa porque al ellos ser parte se apropian de lo que le corresponde a cada uno. Claramente la implementación efectiva de políticas inclusivas en el aula requiere una deconstrucción de los modelos tradicionales de enseñanza en favor de una flexibilización curricular situada. Este proceso comienza con la revisión de los marcos interpretativos del docente; solo a través de una comprensión dialéctica de la diversidad es posible articular propuestas pedagógicas que no solo reconozcan la heterogeneidad, sino que actúen proactivamente en la

		neutralización de los obstáculos estructurales y didácticos que limitan el acceso equitativo al conocimiento
Cultura escolar de acceso y permanencia para la inclusión	Juca (2026) “La cultura institucional, el liderazgo pedagógico y el trabajo colaborativo se consolidaron como elementos fundamentales para el fortalecimiento de prácticas inclusivas sostenidas”. (P.10) Silva (2020) “La cultura, desde la perspectiva de la inclusión, no está dada por aspectos estáticos como la etnia, sino que se construye en un proceso intersubjetivo permanente” (P.238) Echeita, Fernández y Simón (2022) “Asumir la importancia de la colaboración como estrategia fundamental, para compartir objetivos y llegar a consensos: una de las principales acciones que se ha configurado como estratégica a la hora de emprender cualquier proceso de transformación en el marco de la inclusión educativa ha sido la de fortalecer la colaboración dentro y entre las escuelas. Así, por ejemplo, hablamos de la colaboración entre profesores y profesoras, con otros profesionales, con las familias, entre los alumnos y alumnas, con otros centros, con otras instituciones de la comunidad, etc.” (P. 41) Senra (2021) “Con el objetivo de dar continuidad al proceso de aprendizaje, se hace imprescindible la creación de canales eficaces de comunicación entre docentes y familias, donde se prime la salud emocional, las habilidades intra e interpersonales y la convivencia pacífica (estableciendo en un segundo nivel de importancia el seguimiento de los contenidos académicos). Mientras, la escuela enfrentará al niño, adolescente y joven a la elaboración de un proyecto de vida en correspondencia con sus posibilidades de desarrollo potencial y el ofrecimiento de	Ciertamente el hablar de cultura escolar, permite percibir una estructura sólida de acciones claras que se construyen poco a poco sin imposición alguna, permanecen arraigadas en el tiempo, son parte inherentes de cada miembro de la escuela y ante todo se van transmitiendo como herencia. Desde este punto de vista la cultura que da paso a la visibilización de la inclusión no es un acto de adopciones de normas, es más una construcción en comunidad, es decir, el significado o perspectiva que la comunidad educativa tiene sobre la inclusión y todo lo que ella implica debe ser compartido y unificado; de esta manera se le da un solo sentido a la educación inclusiva en ese contexto escolar propio y al mismo tiempo se crea un tejido o vínculo en el que la cultura escolar que se desea sentará las bases. Ciertamente esas bases permitirán que como todo procesos la comunicación intersubjetiva entre los actores educativos fluya de la mejor manera, abordando entre todos los retos de la educación inclusiva. Lo expresado anteriormente lo avalan Serva (2021) y Echeita, Fernández y Simón (2022) de manera asertiva cuando mencionan dos puntos clave para la construcción de una cultura escolar: el primero la comunicación y canales eficaces para ella y el segundo la colaboración como estrategia para

	oportunidades para satisfacer las necesidades de aprendizaje que éstos presentan; así como, sus modos de actuación" (P.199)	transformar la escuela en el marco de la inclusión. En ese mismo contexto, se hace necesario crear en comunidad una cultura educativa hacia y para atender los retos que la inclusión tiene para abordarlos en equipo y así transformar la escuela se convertirá en un deber y un derecho de todos.
Roll ético docente para asumir la inclusión en el aula.	Juca (2026) "La atención a la diversidad también se aborda desde una dimensión ética y social, reconociendo que la inclusión educativa es una responsabilidad compartida que involucra a todos los actores del sistema educativo. Se destaca la necesidad de políticas coherentes, recursos suficientes y procesos de formación docente permanente" (P.7) Duta (2025) "El docente inclusivo asume un rol activo en la creación de climas de aula positivos, basados en la confianza, la empatía y el respeto mutuo". (P.98) Moreno y Ramos (2021) "El trabajo colaborativo entre toda la comunidad educativa para la implementación e innovación en proyectos y estrategias metodológicas, el respeto por la diferencia, la tolerancia, la aceptación, el interés de los maestros por su formación profesional y por reflexionar ante su quehacer pedagógico, junto a la capacidad de liderazgo; son elementos fundamentales que dan cuenta de una adecuada atención a la diversidad." (P.203) Duta (2025) "Este enfoque subraya que el rol del maestro no puede reducirse a la transmisión técnica de saberes. La educación inclusiva exige una postura ética y social que comprometa al docente con la equidad y la justicia. Esto significa entender la escuela como un espacio de convivencia donde se forman no solo estudiantes, sino también ciudadanos conscientes, solidarios y capaces de transformar	En este momento en donde se tienen parámetros normativos claros para la inclusión, la escuela tiene claro que se debe asumir el reto que trae consigo esta, no solo permitiendo la entrada a todos a la escuela sino asegurarse de su permanencia y ciertamente esta continuidad del estudiante en la escuela está supeditada a los logros tanto académicos como socioemocionales que se obtengan con el transcurrir de cada año lectivo. Ante esto, no se puede desconocer que el docente es el actor principal para que la sinergia de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación se defiendan como procesos inclusivos coherentes; ciertamente la injerencia del docente en los procesos áulicos inclusivos requiere esfuerzo, actitud positiva al cambio y responsabilidad ética. Estos valores mencionados como bases para la inclusión permean según las necesidades del contextos esas políticas emanadas desde los gobiernos y permiten que el roll del docente sea activo, innovador y de reflexión permanente; sin perder de vista que el docente debe estar en constante formación para que afronte con plena seguridad la diversidad en el aula de

	la sociedad. De este modo, la práctica docente se convierte en un acto ético-político que impacta directamente en la construcción de una cultura inclusiva". (P.101)	manera equitativa y justa. Esta equidad basada en la ética profesional que debe caracterizar al docente implica que la manera de mirar el mundo en el aula debe cambiar y repensar en una educación con un carácter transformador hacia una cultura que impacta más allá de los muros de la escuela.
Evaluación formativa, integral y articulada con el currículo	Popham (2023) "La evaluación formativa es un proceso planificado en que la evidencia de la situación del estudiante, obtenida a través de la evaluación, es utilizada por los profesores para ajustar sus procedimientos de enseñanza en curso, o bien por los alumnos para ajustar sus técnicas de aprendizajes habituales" (P.102) Rodríguez (2026) "Desde la perspectiva del estudiantado, la evaluación formativa es altamente valorada por su capacidad para fomentar el desarrollo de competencias transversales como la creatividad, el liderazgo y la aplicación teórico-práctica del conocimiento. Los estudiantes destacan de manera positiva aquellas experiencias curriculares bien diseñadas, capaces de promover aprendizajes significativos incluso en contextos adversos" (P.7) Rodríguez (2026) "La implementación de metodologías activas, como el análisis de casos combinado con estrategias de gamificación, ha demostrado ser eficaz para mejorar tanto el desempeño académico como la motivación del estudiantado. Para evaluar con mayor precisión los aprendizajes alcanzados, es fundamental el uso de instrumentos como rúbricas analíticas y escalas centradas en la experiencia formativa, las cuales requieren una planificación didáctica clara y alineada con los resultados de aprendizaje (Sandoval et al., 2025). Asimismo, metodologías como el aprendizaje	Los procesos áulicos (enseñanza, aprendizaje y evaluación) de ninguna manera cuando se piensa en inclusión debe hacerse de manera aislada, requieren coherencia en sí mismos y de ellos con todo lo que implica la inclusión. Bajo esta misma premisa, resulta imperativo insistir en la importancia de la evaluación; aquella que va más allá de poseer una función coercitiva o meramente sumativa, el acto evaluativo debe concebirse como un mecanismo que otorga valor intrínseco al proceso de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, este ejercicio debe constituirse como una herramienta de reflexión metacognitiva para el docente, permitiéndole someter su propia praxis pedagógica a un análisis crítico y una constante reconfiguración Consecuentemente en torno a los procesos áulicos en los que se desea visualizar la inclusión, se debe abrir las puertas a la evaluación integral y formativa, la cual debe trascender la visión tradicional del examen estandarizado para consolidarse como un enfoque que se fundamenta en el reconocimiento de la diversidad inherente al aula, donde la valoración del aprendizaje no se limita al

	cooperativo y el aprendizaje basado en proyectos, acompañadas de instrumentos orientados a la experiencia estudiantil, permiten articular de forma efectiva el currículo, la didáctica y la evaluación. (P.10)	reconocimiento de contenidos, sino que se orienta a la comprensión procesual de las capacidades individuales. Al implementar estrategias evaluativas diversificadas y continuas, se garantiza que el proceso sea un motor de equidad, permitiendo ajustes razonables que respondan a los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje. En última instancia, esta praxis evaluativa no solo favorece el desarrollo del estudiantado, sino que promueve una reflexión dialógica en el docente, quien utiliza los resultados para rediseñar su enseñanza y derribar las barreras que limitan una verdadera coherencia entre los procesos áulicos que le dan efectividad al currículo.
Andamiaje metacognitivo plural para la construcción de aprendizajes significativos	Blanco (1990) “El desarrollo cognitivo del estudiantado se ve favorecido en entornos donde el intercambio y el apoyo mutuo son promovidos de manera intencional. Esta concepción fundamenta la necesidad de estrategias pedagógicas que fomenten la cooperación, el diálogo y la participación activa en aulas caracterizadas por la diversidad, reconociendo que el conocimiento se construye colectivamente” (P:19) Salazar y Cáceres (2022). “La importancia de la metacognición para la educación radica en que todo alumno es un aprendiz que se halla constantemente ante nuevas tareas de aprendizaje. En estas condiciones, lograr que los alumnos “aprendan a aprender”, que lleguen a ser capaces de aprender de forma autónoma y autorregulada se convierte en una necesidad. Uno de los objetivos de la escuela debe ser, por tanto, ayudar a los alumnos a convertirse en aprendices autónomos. El logro de este objetivo va acompañado de	La metacognición se desarrolla en cada proceso áulico siempre y cuando el docente les enseñe a comprender de manera holística cómo él aprende para superar barreras en el reconocimiento de sus capacidades. En virtud de lo expuesto, la planeación docente debe estructurarse bajo criterios de flexibilidad curricular, facilitando espacios donde cada educando reflexione sobre su aprendizaje. No obstante, este proceso cobra verdadera relevancia pedagógica cuando el conocimiento se despliega en una dimensión colaborativa; es en la interacción con el 'otro' y en la responsabilidad social donde el estudiante moviliza sus capacidades y perfecciona sus propias competencias en contextos reales; ante esto bien lo menciona Blanco (1990) que en ese pensar de cómo hacer posible el desarrollo de la

	otra nueva necesidad, la de enseñar a aprender” (P.11) Senra (2021) “Fortalecer la autoestima y la elaboración de proyectos de vida ajustados a la potencialidad, así como proveerlos de recursos para que puedan solicitar, buscar y encontrar las ayudas necesarias para satisfacer sus necesidades de desarrollo, se convierte en la contribución que la familia, sobre todo padres, abuelos y hermanos, pueden hacer para estimular la metacognición, al tiempo que se configura una mirada diferente de la inclusión socioeducativa en la actualidad” (P.201) Senra (2021) “Los educadores al diseñar las actividades de estimulación de la metacognición orientada a la educación inclusiva, se distinguen por la intencionalidad, toda vez que al estimular el autoconocimiento, como persona y como ser social, los estudiantes identifican, sobre todo, sus fortalezas, su condición natural a la proactividad en función de objetivos personales y grupales que pone atención en desarrollar modos de actuación comprensivos, tolerantes, solidarios, emprendedores y éticos que revelen el tránsito a niveles de desarrollo metacognitivo superiores, con base a la estimulación por ciclos, desde el inicio de la formación y durante todo el proceso” (P.199)	metacognición se debe propiciar espacios de diálogos, cooperación y participación. Resulta interesante lo mencionado por Serna (2021) cuando involucra a la familia en el proceso de metacognición que se quiere lograr en el estudiante; es así que en el fortalecimiento de la autoestima y visionar su proyecto de vida no es solo una labor de la escuela y se requiere que se estimule en su núcleo familiar para ser reforzados en el aula mediante estrategias que lo permitan, partiendo del hecho que el docente debe volcarse a fortalecer valores que ayuden al estudiante a entender que no todos procesan de igual manera lo que se enseña y ante esto se requiere empatía. Entonces, se requiere pensar que la visualización de la inclusión en los procesos áulico demanda valores que llevan a que el estudiante no solo comprende cómo aprende, sino que reconoce cómo lo hace cada uno de sus compañeros para que el trabajo cooperativo sea equitativo y comprensivo.
--	---	---

Nota. Elaborado por Mercado (2026)

Informante Clave 4: Docente Empoderada

Al igual que se hizo con los tres informantes claves anteriores, se transcribió de manera literal y sin omisión alguna el diálogo con la docente empoderada, mencionada de esta manera por su contundencia discursiva en la que se evidenció la rigurosidad y la seguridad que debe caracterizar a este actor educativo para afrontar y abrir las puertas hacía la inclusión en el aula.

Posteriormente se procedió a explorar el alcance de sus palabras, se obtuvieron las subcategorías diferenciadas por colores, luego al hallar coherencia entre ellas, se hizo la reducción obteniendo categorías y con ellas la interpretación de las mismas por parte del investigador que dio origen a un análisis que va más allá de una simple percepción.

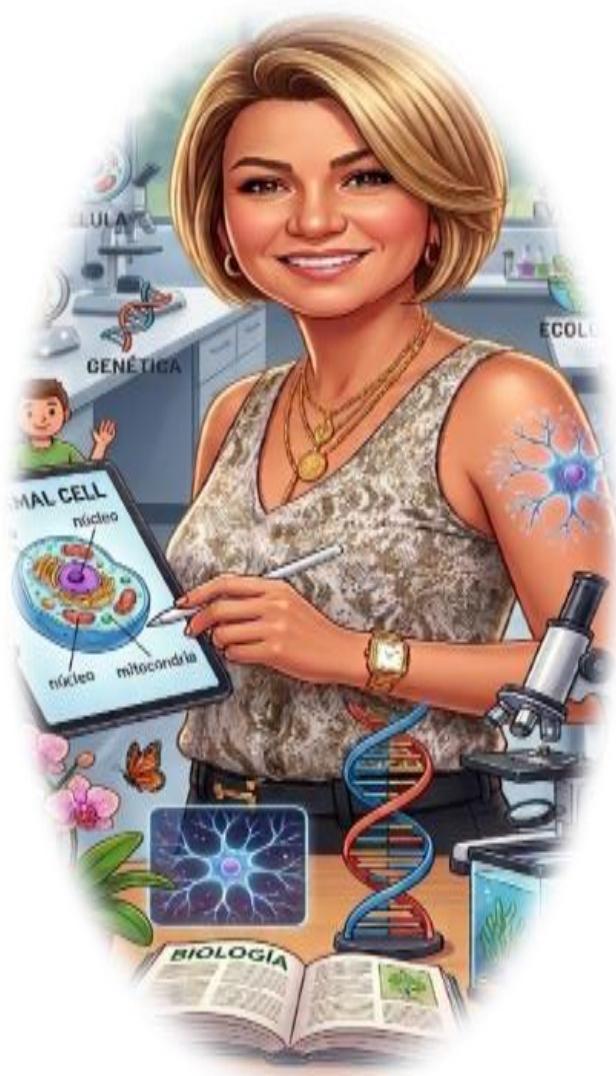
Descripción del Contexto y Percepción desde la Informante Clave 4

La entrevista se desarrolló en el aula de clases de la docente empoderada después de su jornada laboral, no sin antes concertar con ella fecha, lugar y hora para tener las condiciones necesarias que hicieron de este diálogo intersubjetivo muy enriquecedor y al mismo tiempo de le dio la importancia que merece el tema.

La docente empoderada, ejerce la docencia hace 25 años de los cuales 15 de ellos son en la institución Educativa INEM, es Magister en educación con énfasis en medio ambiente, trabaja actualmente en los grados 9°, 10° y 11° de básica secundaria brindando la enseñanza de la biología. Por su manera de vislumbrar el proceso dialógico se evidenció tranquila, dispuesta, llevando el hilo conductor sin prisa; se percibió determinación, liderazgo e inspiración por un entorno repleto de equidad en la escuela, en donde reconoce a el docente como responsable de que las compuestas de la inclusión permanezcan abiertas en el aula al asumir con ética lo que conlleva la inclusión.

Figura 14

Cuarto Informante Clave: Docente empoderada (ICDM)



Muestra en su diálogo intersubjetivo inspiración, empoderamiento, determinación y disposición ante el reto de experimentar de manera real y asertiva en los procesos áulicos la inclusión.

Nota. Elaborado por (2026)

Tabla 8

Entrevista A Profundidad Informante Clave 4. Doctorante de Educación - Docente De Ciencias naturales Media

CORPUS/TEXTO DE LA ENTREVISTA	SUBCATEGORÍA	CATEGORÍAS GENREALES	ABORDAJES DE LOS HALLAZGOS
1. ¿A partir de su praxis pedagógica qué sentido y significado tiene la educación inclusiva? El hecho de <u>que yo trabaje en una institución inclusiva me permite generar confianza en los estudiantes</u>, ya que aquí pueden alcanzar sus metas. Esto también les brinda confianza a ellos y a sus padres para continuar y alcanzar los objetivos propuestos, hasta donde nosotros podamos acompañarlos en el proceso educativo. Para mí, <u>incluir a toda la comunidad estudiantil es importante, evitando sesgos o cualquier condición que limite la inclusión</u>. Todos deben tener la oportunidad de participar en lo que yo pueda ofrecerles. La educación hoy en día debe abrir las puertas para que haya un mayor alcance de los sistemas educativos. Cuando el estudiante está en mis manos, es crucial que, <u>dentro de mis competencias disciplinares y pedagógicas, pueda aportar para</u>	<u>Desarrollo de un entorno de confianza que garantice el logro de las metas en los estudiantes.</u> <u>Implicación directa de los actores educativos para la participación democrática</u> <u>Objetividad académica y ética eliminando terminología y acciones discriminatoria.</u> <u>Educación como medio para encontrar oportunidades después de la escuela</u> <u>Habilidades del docente para asumir la inclusión</u> <u>Autoformación docente</u> <u>Satisfacción docente ante la atención a la inclusión.</u> <u>Roll del docente hacia la adaptación del estudiante</u> <u>Clima escolar humanizado</u> <u>Entornos socioafectivamente seguros</u>	<u>La escuela como garante del cumplimiento de estándares de formación integral</u> <u>Fortalecer la pertenencia docente mediante una cultura de inclusión desprovistas de discriminación.</u> <u>Potenciar las competencias docentes como facilitador de la inclusión educativa.</u> <u>Entorno educativo provisto de empatía</u>	Los hallazgos ante la dialogicidad de la infórmate clave empoderada, permiten comprender que el sentido y significado de la educación inclusiva, desde la praxis pedagógica docente, se construye a partir del compromiso de garantizar oportunidades de aprendizaje para todos los estudiantes mediante una formación integral que reconozca sus particularidades y potencialidades. En este marco, la escuela como garante del cumplimiento de estándares de formación integral asume la responsabilidad de generar condiciones que favorezcan el desarrollo académico, social y emocional. Asimismo, fortalecer la pertenencia docente mediante una cultura de inclusión desprovista de discriminación refleja la necesidad de consolidar espacios educativos basados en el respeto, la participación y la valoración de las diferencias. De igual manera, potenciar las competencias docentes como facilitador de la inclusión educativa evidencia que la formación continua constituye un elemento clave para responder a la diversidad presente en las aulas. A ello se suma la construcción de un entorno educativo provisto de

que el estudiante aprenda y se mantenga en el sistema educativo. La inclusión genera satisfacción, ya que los estudiantes se sienten acogidos, incluso si han experimentado exclusión en otros entornos escolares o instituciones educativas.			empatía, donde las relaciones humanas favorecen el reconocimiento y la atención de las necesidades de cada estudiante. Esta interpretación coincide con los planteamientos de Frida Díaz Barriga (2021), quien sostiene que las prácticas pedagógicas inclusivas requieren docentes capaces de diseñar ambientes de aprendizaje flexibles, contextualizados y centrados en el estudiante, promoviendo la participación activa y el reconocimiento de la diversidad como una riqueza educativa. En consecuencia, la educación inclusiva adquiere significado como una práctica ética y transformadora orientada a la equidad y la justicia social.
2. ¿Cuál es su visión frente a los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación que se evidencian en el aula en torno a la educación inclusiva? <u>Desde el proceso de evaluación, es fundamental que esté atenta a ambas dimensiones: cómo estoy enseñando y cómo están aprendiendo mis estudiantes.</u> Esto me permite establecer estrategias evaluativas adecuadas, <u>ya que de nada sirve realizar una evaluación que esté desfasada con respecto a los procesos de enseñanza y aprendizaje.</u> Primero, hay que considerar los tres procesos: <u>la enseñanza, que es mi responsabilidad como profesora.</u> Aquí entra mi papel fundamental de <u>reconocerme como docente con las competencias necesarias para aplicar la inclusión de manera efectiva.</u> Desde la enseñanza,	<u>Evaluación como proceso intrínseco de la escuela</u> <u>Coherencia entre los procesos áulicos para la inclusión</u> <u>Estrategia evaluativas asertivas.</u> <u>Responsabilidad docente ante la enseñanza en dirección a la inclusión</u> <u>Competencias docentes para entender y atender la inclusión en el aula.</u> <u>Fortalecimiento de metodologías activas</u> <u>Contextualizar la enseñanza partiendo de los ritmos de aprendizajes</u> <u>Adaptación del micro currículo a necesidades de los estudiantes.</u> <u>Corresponsabilidad estudiantil en la consolidación de entornos inclusivos</u>	<u>La evaluación como proceso direccionado a la diversidad áulica</u> <u>Innovación curricular basados en metodologías activas.</u> <u>Coherencia y cohesión entre los procesos áulicos inclusivos</u> <u>Idoneidad, responsabilidad y ética docente ante la atención a la inclusión</u> <u>Planeación de aula pertinente orientada a la equidad</u> <u>Adaptación del micro currículo a necesidades de los estudiantes</u> <u>Competencias docentes para entender y atender la inclusión en el aula.</u>	La interpretación de la voz de este informante, permiten comprender que la visión docente sobre los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación en la educación inclusiva se configura como un sistema articulado que responde a la diversidad del aula mediante prácticas pedagógicas coherentes, flexibles y éticamente orientadas. En este sentido, la evaluación como proceso direccionado a la diversidad áulica se integra con una innovación curricular basada en metodologías activas, lo que favorece experiencias de aprendizaje más participativas y significativas. A su vez, esta articulación exige coherencia y cohesión entre los procesos áulicos

<u>debo aprender y fortalecer las estrategias que utilizo, adaptándolas día a día según lo que mis estudiantes me muestran.</u> Es esencial que los estudiantes se sientan comprometidos con su rol educativo y desarrollen características que les permitan articular los procesos de enseñanza y aprendizaje. Les enseño y, a su vez, ellos aprenden. <u>En el proceso de evaluación, debo estar atenta a ambas dimensiones, ya que es crucial que mis evaluaciones reflejen lo que realmente ocurre en el aula</u>	<u>Alineación entre práctica de aula y evaluación</u>		inclusivos, de modo que la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación mantengan unidad en función de la equidad. Paralelamente, la idoneidad, responsabilidad y ética docente ante la atención a la inclusión se reconoce como un componente esencial que orienta la toma de decisiones pedagógicas en contextos diversos, fortaleciendo una planeación de aula pertinente orientada a la equidad. En conjunto, estas categorías evidencian que la inclusión educativa requiere una praxis pedagógica integrada y consciente, tal como lo plantea Mel Ainscow (2020), quien sostiene que mejorar la educación implica transformar de manera simultánea las culturas, políticas y prácticas escolares para eliminar barreras al aprendizaje y garantizar la participación de todos los estudiantes. Las categorías emergentes revelan que la efectividad de los procesos áulicos inclusivos no depende de acciones aisladas, sino de un engranaje sistémico, ético y profundamente humano. El compromiso docente, tanto en la flexibilización curricular como en la asunción de los desafíos de la diversidad, posiciona al maestro como un agente crítico capaz de subvertir las lógicas de exclusión tradicionales. Asimismo, los hallazgos demuestran que la
3. Desde sus vivencias, ¿cómo considera Ud. que puedan generarse procesos áulicos que abran las compuertas a la educación inclusiva de forma más efectiva? <u>Yo siempre he creído que todo es la disposición del docente.</u> Yo creo que somos nosotros los primeros llamados a tener en cuenta que en nuestras manos están las construcciones curriculares, que en nuestras manos están las adecuaciones, todo lo que se tenga que hacer y ese acercamiento del estudiante y, obviamente, del padre de familia también. Entonces, ¿cómo me lo pinto? ¿Cómo lo veo? <u>Docentes</u>	<u>La actitud docente como pilar de la gestión para heterogeneidad.</u> <u>El docente como arquitecto de un currículo flexible</u> <u>Autonomía docente como eje de la flexibilidad curricular áulica.</u> <u>Relevancia del vínculo familia-docente para respaldar procesos áulicos asertivos</u> <u>Compromiso docente ante el proceso de inclusión</u> <u>Voluntad docente ante los desafíos de la inclusión.</u>	<u>Compromiso docente en la construcción y ejecución curricular.</u> <u>Compromiso docente frente a la responsabilidad y desafíos de la inclusión.</u> <u>Vínculo comunicativo familia-escuela para potencializar procesos inclusivos</u> <u>Consolidación de una cultura inclusiva sostenible mediante un buen direccionamiento estratégico.</u> <u>Roll ético docente para asumir la inclusión</u>	

<u>en una escuela, cualquiera que sea, comprometidos al proceso de inclusión.</u> Qué bien que tenemos que hacer muchas cosas, <u>pero mientras haya esa disposición, creo que la inclusión puede fluir totalmente.</u> Ahí entonces nosotros podemos adoptar todas las estrategias, pero también considero que <u>debe haber un acompañamiento del estamento necesario.</u> Ya, por lo menos, <u>yo trabajo en una institución donde existe un acompañamiento que me gustaría que fuera mucho más eficiente</u> para que se lograra mayor efectividad. Todo lo que tiene que ver con también con la directiva. <u>La directiva, para mí, es muy importante en estos procesos inclusivos</u> porque ellos son los que orientan o, por lo menos, hacen los <u>seguimientos y controles a los docentes</u> o hacen seguimientos y controles, más bien, a la gestión, en este caso, de nuestra gestión académica. Entonces, de esa manera lo consigo.	<u>Optimización de la gestión educativa para la sostenibilidad de una cultura inclusiva</u> <u>Apoyo institucional orientado al fortalecimiento de la praxis áulica inclusiva.</u> <u>Seguimiento a la gestión docente hacia los procesos áulicos inclusivos</u>		inclusión trasciende las paredes de la escuela; requiere la consolidación de un vínculo comunicativo bidireccional entre la familia y la escuela, construyendo un tejido convivencial de corresponsabilidad. Finalmente, esta sinergia cobra sostenibilidad mediante una cultura inclusiva respaldada por un direccionamiento estratégico institucional. Ocampo González (2020) argumenta que la auténtica inclusión en Latinoamérica exige un "diagrama crítico e integrado" donde las decisiones políticas, la gestión directiva y las prácticas pedagógicas cotidianas se articulen para crear espacios de enunciación plural, transformando el aula en un territorio de encuentro que elimine radicalmente las barreras de aprendizaje desde un enfoque holístico. En coherencia con lo anterior las categorías emergentes siguientes, revelan que la estructura pedagógica de aulas de calidad y equidad no depende de acciones aisladas, sino de un engranaje sistémico, ético y profundamente humano. La previsión estratégica ante la heterogeneidad y la cualificación docente continua demuestran que la equidad no es un acto fortuito, sino una praxis planificada que exige la actualización metodológica permanente del profesorado. Sin embargo, los hallazgos advierten
4. ¿Cómo puede el docente propiciar procesos áulicos que permitan una educación inclusiva	<u>Planificación estratégicas de los procesos áulicos para la atención a la inclusión.</u>	<u>Previsión estratégica en dirección a heterogeneidad y equidad en el aula.</u>	

para una educación de calidad donde se privilegie la equidad? <u>Cómo proceso esto con una buena planeación.</u> La planeación, para mí, es la base fundamental. Pues, si en la respuesta anterior te dije que tenía que haber disposición y que tenía que haber también conocimiento. O sea, <u>la disposición hablaba no solamente de estar presta a prestar el servicio educativo, sino también de estar presta a aprender sobre la inclusión.</u> Entonces, si yo parto de eso, de que tengo disposición en los dos aspectos, o sea, presta a aprender qué es la inclusión y cómo la puedo manejar en las aulas de clase, y, tan, y, obviamente, <u>estoy dispuesta a aplicar todo eso en mis procesos pedagógicos.</u> Entonces, yo creería que debo partir desde <u>la planeación. Una pedagogía bien planeada, una práctica docente bien planeada, donde sepa con quién cuento, cuándo cuento, con cuánto cuento y a quién le debo dar también cuentas.</u> O sea, cuando haya que hacerse una evaluación, tanto para mí como a nivel institucional.	<u>Compromiso docente con la cualificación autónoma en inclusión</u> <u>Voluntad de aprendizaje frente al reto de la inclusión en el aula.</u> <u>Formación continua en estrategias de abordaje para la diversidad.</u> <u>Receptividad cognitiva, ética y praxeológica para el reto de la inclusión educativa.</u> <u>Seguimiento del acto educativo en miras del mejoramiento continuo</u>	<u>Cualificación docente continua.</u> <u>Receptividad ética y praxeológica docente</u> <u>Acompañamiento docente para la resignificación de procesos áulicos inclusivos.</u>	que la técnica es estéril sin una receptividad ética y praxeológica, donde el maestro se asume como una <i>docente empoderada</i> y empática, sensible ante la alteridad. Finalmente, este tejido pedagógico cobra sostenibilidad institucional mediante el acompañamiento docente, configurándose como el andamiaje clave para la resignificación y transformación de las dinámicas cotidianas del aula. Skliar (2021) sostiene que la inclusión efectiva en la región exige deponer la obsesión por lo homogéneo para asumir una disposición ética de hospitalidad, transformando el acompañamiento pedagógico en un espacio formativo que dé la bienvenida a la pluralidad y garantice la justicia educativa. En este sentido, aunque ya se ha trabajado desde hace años en el tema y se han buscado herramientas para visibilizar la inclusión en el aula pero es innegable que aun hayan muros que derribar; ante esto Nogales et al (2020) asegura que “la educación inclusiva se enfrenta a diversos retos difíciles e intrincados como la discriminación, el egocentrismo, la desvalorización de las personas, el asistencialismo, la indiferencia de la comunidad educativa o el
---	---	--	--

5. ¿Desde su experiencia qué factores contribuyen para que en los procesos de enseñanza – aprendizaje, tenga una evaluación coherente con la inclusión en el aula? <u>Hay muchas cosas que inciden, como el mismo acompañamiento del padre de familia. O sea, yo me pinto unos padres de familia también que llegan, que saben que la institución es inclusiva. Entonces, esos padres de familia son los que más cercanos deberían estar con el cuerpo docente. Si no con todo el cuerpo docente, por lo menos con el director de grupo, estar pendientes de que de verdad lo que se está ofreciendo es lo que se les está aportando a los estudiantes, ser unos veedores de ese proceso de inclusión y, a la vez, ser los garantes de que se dé, pero también como que promuevan o divulguen, ya que divulguen si se están haciendo cosas buenas.</u>	<u>Corresponsabilidad escuela - familia para la visibilización de la inclusión en aula.</u> <u>Acompañamiento del padre de familia para el fortalecimiento de la inclusión en el aula</u> <u>Padres de familia como garantes de la equidad que promueve la inclusión.</u> <u>Reconocimiento y divulgación de buenas prácticas inclusivas áulicas</u>	<u>Acompañamiento familiar sistémico para fortalecer los procesos áulicos inclusivos.</u> <u>Validación y reconocimiento de las buenas prácticas inclusivas</u>	aislamiento de la sociedad entre otros” (P217); sin embargo una cultura basada en lo anteriormente descrito no es fácil de eliminar, se trata de poco a poco movilizar a los actores educativos hacia el sendero de la inclusión partiendo del hecho que es una realidad que llegó para quedarse y a la cual debemos hacer frente. Atendiendo a lo anterior Simón Y Barrios (2019) menciona que “si atendemos a las claves que se han destacado en la transformación de los sistemas educativos para hacer efectivo el derecho a una educación inclusiva, las familias están, de una u otra forma, presentes en las mismas”, es la escuela quien debe darle prioridad a este principio y el docente ser dinamizador en el proceso de implicar a las familias en el viaje de la educación inclusiva. Reforzando lo anterior y de manera irrefutable Simón y Barrios (2019) también aseguran que “La auténtica
6. ¿Cómo se pudieran generar herramientas desde la visión del docente en los procesos áulicos para educación más inclusiva y de calidad en los procesos áulicos? Bueno, herramientas. Creo que con la evaluación. O sea, <u>la evaluación es la que me hago a mí misma, o sea, una autoevaluación, pero también una evaluación del</u>	<u>Autoevaluación institucional consciente como herramienta hacia la reflexión los procesos áulicos inclusivos.</u> <u>Herramientas institucionales para la evaluación formativa de procesos inclusivos.</u>	<u>La autoevaluación institucional consciente para el mejoramiento de los procesos inclusivos</u> <u>Apropiación de saberes externos para la disrupción pedagógica inclusiva</u>	inclusión de las familias es un componente irrenunciable en las prácticas de este profesorado. De la misma forma, los docentes que no reconocen o respetan las experiencias y conocimientos de estas, que no las consideran un recurso educativo valioso, pueden implícita o explícitamente excluirlas, con la consiguiente pérdida de

proceso en general. En las instituciones, esto es constante porque los seres humanos evolucionamos. Solamente vamos a generar herramientas a medida que de verdad miremos qué es lo que estamos haciendo. ¿Lo estamos haciendo bien? Perfecto, podemos continuar con las estrategias que venimos implementando. <u>A medida que también se nos incorpore más personal o nuevas experiencias, podemos incluso ir aportando cualquier tipo de estrategias o innovaciones que nos generen algo, pero que ese algo no quede en el aire. O sea, por eso te digo, para mí es la evaluación. Hago algo, lo evalúo, verifico si está bien hecho, si me sirvió, lo vuelvo a hacer; si no, reoriento mi quehacer, y eso debe aplicarse a todos los procesos.</u>	<u>Valorar experiencias áulicas inclusivas de otros contextos.</u> <u>Importancia de incluir estrategias innovadoras al aula</u>		recursos que ello conlleva”; siendo consciente de ello, los docentes deben tener siempre presente la importancia de la familia en los procesos áulicos inclusivos. Por otra parte, no se debe dejar a un lado un aspecto que resaltó la docente empoderada cuando menciona la relevancia del direccionamiento estratégico para construir una cultura inclusiva en la escuela y en esa parte Valdés (2025) asegura que “para esto es clave que equipos directivos expliciten la inclusión como ideal de calidad educativa, un posicionamiento social para entender los problemas de aprendizaje y de participación (no con foco en el alumnado), la idea de que la fuerza de movilización está en el contexto escolar, preocupación por todo el alumnado y no solo en aquellos con etiquetas diagnósticas” (P.215). En esa dinámica que permea la escuela en torno a la educación inclusiva es necesario que las prácticas áulicas inclusivas que se ejecuten dentro de la escuela sean un referente positivo para todos, es más retomando el tema de autoevaluación institucional abordado al inicio de esta hermenéusis, esta debe mirarse como un reto para la construcción de una cultura institucional inclusiva.
---	--	--	---

Nota: Elaborado por Mercado (2026)

Cosmovisión docente empoderada (informante clave 4)

Durante la charla con la docente empoderada se destacaron interesantes reflexiones sobre el quehacer diario en medio de la inclusión que se vive en la escuela y las aulas de clases; manifestando con claridad que este tema no es solo un desafío técnico, sino una responsabilidad ética que exige empatía y un seguimiento riguroso de los lineamientos institucionales para orientar el trabajo en cada proceso áulico.

A lo largo de su intervención, la informante clave enfatizó en varios momentos que el docente debe empoderarse de su rol como arquitecto del aprendizaje. Esto implica no solo el hecho de flexibilizar el currículo para no dejar a nadie fuera, sino también asumir la responsabilidad sobre el diseño y la ejecución de las secuencias didácticas en el aula con herramientas pedagógicas que den fe de la visibilización de la inclusión en cada proceso.

Sin embargo, a pesar de que el docente aseguró que se debe tener un gran compromiso frente a la inclusión, desde el direccionamiento estratégico por parte de los directivos también se debe liderar acciones claras que permitan que los procesos que tiendan a evidenciar la inclusión sean asertivos, pero se debe mirar la manera de crear una cultura inclusiva basada en el respeto, la tolerancia, la empatía y la solidaridad.

Un aspecto relevante en el discurso de la docente fue el vínculo que debe existir entre familia y escuela, para que al sentirse incluidos aporten sustancialmente al proceso de visibilizar la inclusión y transformarla en una cultura institucional. La cultura como todo proceso se logrará construyendo los procesos como equipo, concertación y pasión, además que se hace necesario la autoevaluación institucional y docente de manera consciente sin dejar a un lado el seguimiento y control que en el camino se puede obviar y definitivamente es pieza clave en el engranaje inclusivo escolar y áulico.

Categorías generales:

La escuela como garante del cumplimiento de estándares de formación integral

Fortalecer la pertenencia docente mediante una cultura de inclusión desprovistas de discriminación.

Potenciar las competencias docentes como facilitador de la inclusión educativa.

Entorno educativo provisto de empatía

La evaluación como proceso direccionado a la diversidad áulica

Innovación curricular basados en metodologías activas.

Coherencia y cohesión entre los procesos áulicos inclusivos

Idoneidad, responsabilidad y ética docente ante la atención a la inclusión

Planeación de aula pertinente orientada a la equidad

Compromiso docente en la construcción y ejecución curricular.

Compromiso docente frente a la responsabilidad y desafíos de la inclusión.

Vínculo comunicativo familia-escuela para potencializar procesos inclusivos

Consolidación de una cultura inclusiva sostenible mediante un buen direccionamiento estratégico.

Previsión estratégica en dirección a heterogeneidad y equidad en el aula.

Cualificación docente continua.

Receptividad ética y praxeológica docente

Acompañamiento docente para la resignificación de procesos áulicos inclusivos.

Acompañamiento familiar sistémico para fortalecer los procesos áulicos inclusivos.

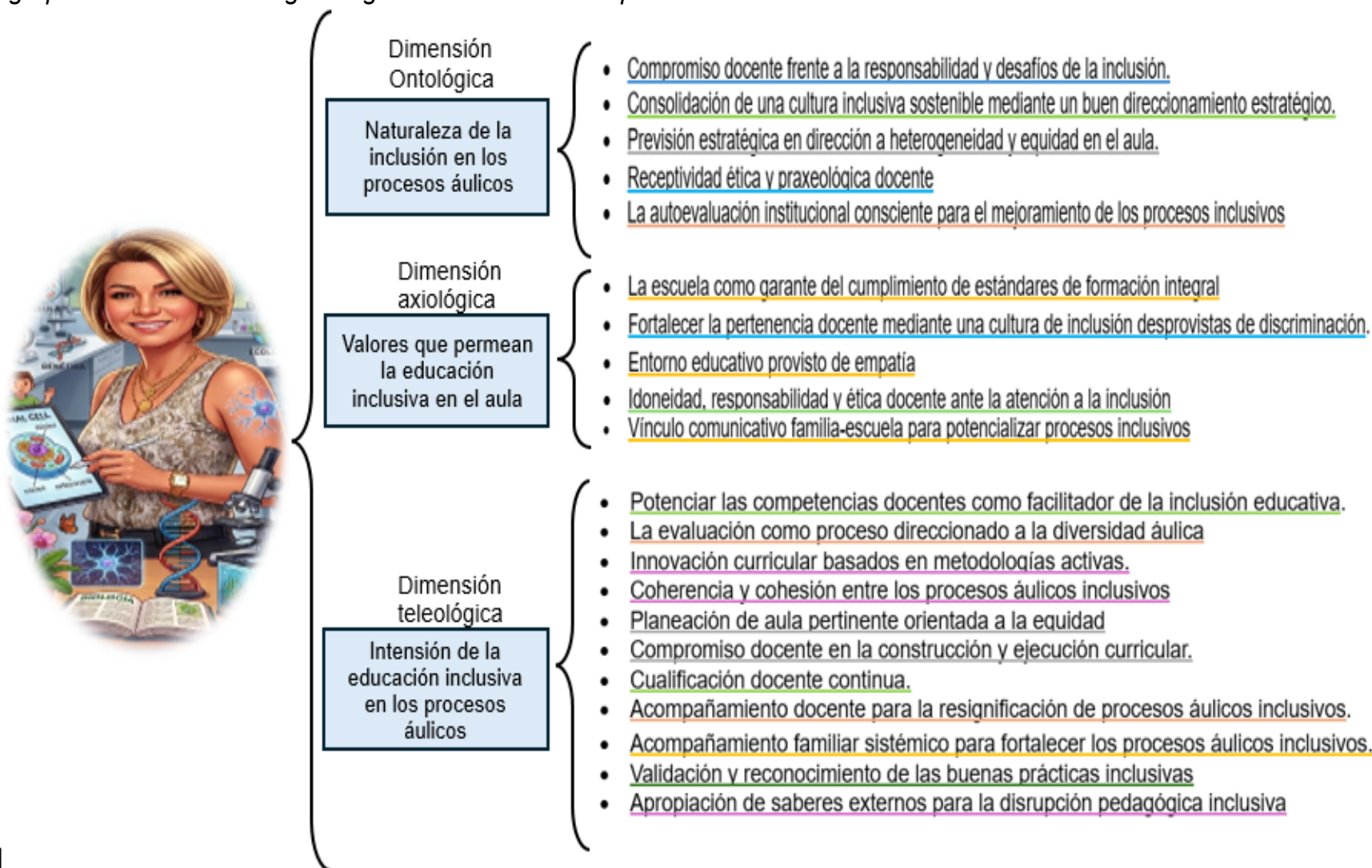
Validación y reconocimiento de las buenas prácticas inclusivas

La autoevaluación institucional consciente para el mejoramiento de los procesos inclusivos

Apropiación de saberes externos para la disrupción pedagógica inclusiva

Figura 15

Agrupación visual de categorías generales Docente empoderada. Informante Clave 4



Nota. Elaborado por Mercado (2026)

Sistematización de Categorías Emergentes Docente Empoderada:

Dándole continuidad al proceso de sistematización de la información brindada por la informante empoderada, se organizaron, tal como se hizo con los anteriores informantes, las categorías generales en tres dimensiones recordando que la ontológica, referida a la naturaleza de la inclusión en el aula; la axiológica, que abarca los valores transversales al proceso áulico inclusivo; y la teleológica, orientada hacia los fines esenciales de la educación inclusiva.

Una vez validadas las 21 categorías generales, se realizó un proceso de reducción del que resultaron 7 categorías emergentes. El empleo de una convención de colores durante esta etapa fue fundamental para agilizar la interrelación de los hallazgos y asegurar que la integración del corpus teórico fuera asertiva y estructurada.

Ya en este momento, se presentan de manera gráfica la agrupación de estas categorías:

- Ecosistema de corresponsabilidad y clima escolar inclusivo
- Ethos ético docente frente a la inclusión
- Cualificación docente en y para la diversidad
- Praxis evaluativa para la reflexión y mejora en los procesos inclusivos
- Gestión estratégica de los procesos áulicos para la equidad

Figura 16

De Categorías Generales a Categorías Emergentes desde sus ejes constitutivos ICDM

REDUCCIÓN DE CATEGORÍAS EMERGENTES DE LA DOCENTE EMPODERADA

ECOSISTEMA DE CORRESPONSABILIDAD Y CLIMA ESCOLAR INCLUSIVO

- La escuela como garante del cumplimiento de estándares de formación integral
- Entorno educativo provisto de empatía
- Vínculo comunicativo familia-escuela para potencializar procesos inclusivos
- Acompañamiento familiar sistémico para fortalecer los procesos áulicos inclusivos.
- Compromiso docente en la construcción y ejecución curricular.



ETHOS ÉTICO DOCENTE FRENTE A LA INCLUSIÓN

- Fortalecer la pertenencia docente mediante una cultura de inclusión desprovistas de discriminación
- Compromiso docente frente a la responsabilidad y desafíos de la inclusión.
- Receptividad ética y praxeológica docente
- Idoneidad, responsabilidad y ética docente ante la atención a la inclusión



CUALIFICACIÓN DOCENTE EN Y PARA LA DIVERSIDAD

- Potenciar las competencias docentes como facilitador de la inclusión educativa
- Cualificación docente continua.
- Consolidación de una cultura inclusiva sostenible mediante un buen direccionamiento estratégico.
- Validación y reconocimiento de las buenas prácticas inclusivas



PRAXIS EVALUATIVA PARA LA REFLEXIÓN Y MEJORA EN LOS PROCESOS INCLUSIVOS

- La evaluación como proceso direccionado a la diversidad áulica
- Acompañamiento docente para la resignificación de procesos áulicos inclusivos.
- La autoevaluación institucional consciente para el mejoramiento de los procesos inclusiva.



GESTIÓN ESTRATÉGICA DE LOS PROCESOS ÁULICOS PARA LA EQUITAD

- Innovación curricular basados en metodologías activas.
- Coherencia y cohesión entre los procesos áulicos inclusivos
- Apropiación de saberes externos para la disrupción pedagógica inclusiva
- Previsión estratégica en dirección a heterogeneidad y equidad en el aula.
- Planeación de aula pertinente orientada a la equidad



Nota. Elaborado por Mercado (2026)

Tabla 9

Triangulación cuarto informante clave (docente empoderada)

Categorías Emergentes	Arqueo teórico	Interpretación
Ecosistema de corresponsabilidad y clima escolar inclusivo	Amiama, Jiménez & Ozerinjauregi (2025) “En la medida en la que las familias representan una fuerza fundamental en el acompañamiento del proceso educativo de los y las estudiantes, los centros educativos han de crear espacios para todos los miembros de las familias para dar cabida a sus demandas y necesidades y garantizar así una atención profesional y de calidad a las mismas, favoreciendo la inclusión y facilitando nuevas relaciones entre toda la comunidad educativa” (P:3) Guido e Ireta (2026) “Crear un ambiente seguro no es una concesión sentimental; es una condición biológica y pedagógica necesaria para la integridad del desarrollo humano; lo cual confirma que sin emoción no hay aprendizaje profundo. Por tal motivo, el aula debe transformarse en un espacio de seguridad emocional” (P. 989) Guido e Ireta (2026) “La educación integral reconoce que cada ser humano es único; por tanto, la enseñanza debe adaptarse al estudiante y no al revés. Siendo esto el clima de aceptación y atención a la diversidad e inclusión, donde el docente acompañante dialógico reconoce que la "normalidad" es una construcción estadística y que la riqueza del aula reside en la singularidad de cada trayectoria de vida de sus alumnos. (P.991) Guido e Ireta (2026) “Cuando la escuela y la familia hablan un lenguaje compartido de cuidado y altas expectativas, el estudiante percibe una coherencia ambiental que facilita el aprendizaje significativo” (P.993). Guido e Ireta (2026) “Para que la educación sea integral, debe existir un "hilo conductor" entre lo que se	La experiencia de la educación inclusiva in situ, ha llevado a reflexionar sobre todo lo que encierra el hecho de abordar de la mejor manera dentro de los muros de la escuela ese tema, que resulta complejo dado el nivel de exigencia que demanda y el reto enorme de hacer visible la inclusión en una escuela colmada de diversidad. Desde que ingresan los estudiantes a la escuela, es deber de la institución que permanezcan en ella y cumplan estándares de calidad académicos y socioemocionales que les permitan afrontar el mundo después de la escuela. Por eso es importante que todos los miembros de la comunidad educativa puedan acceder a participar en construir un ambiente escolar seguro y lleno de oportunidades para todos. Bien lo mencionan Guido e Ireta (2026) al mencionar que la escuela y el aula de clases debe sentirse como un ambiente seguro, y la seguridad en ese sentido se brinda en la medida que es estudiante se sienta acogido, respetado y valorado. En este sentido, el docente debe poseer la capacidad de permear situaciones que permitan la falta de empatía y con ella la discriminación. Ahora bien, la escuela será un lugar seguro cuando se comparte responsabilidad con la familia, es así que, la interacción constante entre estos dos estamentos facilitará en gran medida que

	vive en casa y lo que se enseña en el aula. La disonancia entre estos dos mundos genera confusión y ansiedad en el estudiante; cuando la familia y la escuela promueven valores similares (como la honestidad, el respeto a la diversidad y la responsabilidad), el estudiante interioriza estos principios como normas universales y no situacionales; Si la escuela promueve el diálogo y la casa el autoritarismo (o viceversa), el desarrollo moral se fragmenta” (P.994)	los procesos áulicos, especialmente el de aprendizaje y evaluación se lleven como proceso compartido, esto hace que la familia se apropie y vincule directamente en la educación del estudiante. Es más, un clima escolar inclusivo se hace visible cuando todos y cada uno de los miembros de la comunidad educativa (Desde el rector hasta el portero) se apropie del verdadero significado de la inclusión.
Cualificación docente en y para la diversidad	Gallego (2023) “Uno de los aspectos necesarios respecto a la formación docente para la inclusión implica disponer de espacios de retroalimentación teórica entre profesionales donde se promueva la reflexión sobre su propia práctica, comprender las nociones que tiene sobre la inclusión, así como identificar las estrategias que le permitan fortalecer dinámicas de enseñanza-aprendizaje accesibles y exitosas para sus estudiantes” (P.12) Gallego (2023) “La formación del profesorado debe ser la base sobre la que se sostiene un sistema que pretende ser inclusivo y se convierte en un reto, pues dicha formación debe promover y abarcar todos los aspectos de la enseñanza” (P.15) Duk, Cisternas y Ramos (2019) “La DdS remarca la necesidad de una formación para que “todos” los y las docentes desarrollen una “buena pedagogía” acorde a las necesidades de todos sus estudiantes, en particular aquellos que enfrentan mayores barreras o se encuentran en riesgo de exclusión” (P.98) Duk, Cisternas y Ramos (2019) “Se espera que los docentes comprendan la profesión como parte de un desarrollo continuo que se construye a través del trabajo con otros. Un profesional activo, es decir, capacitado para transformar e innovar sus prácticas para apoyar	No se puede desconocer que desde que las políticas públicas a nivel local, siguiendo lineamientos nacionales han ejecutado planes para la cualificación docente, cada vez más son los docentes que tienden al alfabetismo sobre inclusión y también realizan esfuerzos personales para autoformarse. Sin embargo, aún se percibe un desconocimiento de conceptos, normas y adicional a ellos la resistencia al cambio de un paradigma positivista, estático y tradicional a uno que exige unos procesos áulicos dinámicos. Estudios estadísticos realizados por Gallego (2023) en Colombia, nos presenta un panorama un poco desalentador en el que las variables a partir del desconocimiento del tema se hacen visibles, tales como: concepción de la diversidad ambigua, resistencia a la formación continua, desconocimiento de metodologías para la atención a la diversidad y ausencia de participación de la comunidad ante este reto. Sin embargo, este mismo autor menciona que pese a estos obstáculos

	el aprendizaje de todos sus estudiantes. Para ello, el futuro/a docente está preparado para trabajar colaborativamente en la búsqueda de impulsar la participación y asegurar el aprendizaje". (P. 99) Mayo (2022) "Existen carencias formativas en educación inclusiva e indican que durante la etapa de formación universitaria se debería dar una mayor importancia a la atención a la diversidad, siendo este un reto urgente a asumir por el Sistema Educativo" (P.167). Duk, Cisternas y Ramos (2019) "Junto con reconocer que son los docentes y los directores escolares una pieza clave para la inclusión, aunque no la única, resalta el papel fundamental que tiene la formación docente inicial y continua para el éxito de las transformaciones que se requieren y, por tanto, la responsabilidad que le cabe a las instituciones de educación superior y a los Ministerios de Educación para asegurar que dichos procesos se materialicen" (P.93)	profesionales es de vital importancia. Desde otra mirada, autores como Mayo (2022), Duk, Cisternas y Ramos (2019), entre otros expresan de manera coherente que desde la formación docente se debe implementar áreas del conocimiento que les permitan a los futuros docentes cualificarse de todo lo que implica la educación inclusiva en cuanto a la diversidad del aula y la atención a esta, teniendo en cuenta las metodologías activas de enseñanza-aprendizaje, identificación y manejo de barreras del aprendizaje, métodos de evaluación formativa y su implicación en el estudiante, es más me atrevería a decir que desde las universidades se debe contemplar que los docentes en formación puedan aprender estrategias vinculadas al trabajo con la familia que es un ítems sumamente relevante.
Ethos ético docente frente a la inclusión	Ruíz, Barbosa y Sáenz (2024) "El ethos docente implica una reflexión constante e introspectiva que le permite al profesor identificar sus fortalezas como facilitador del conocimiento, así como áreas en las que necesita mejorar y las estrategias para lograrlo. Se trata de una evaluación continua de la esencia misma de su ser, de su identidad como docente desde una dimensión ética. En la práctica docente, el ethos se enfoca en la formación de hábitos, actitudes y virtudes como la justicia, la honestidad, la integridad, la moderación y la prudencia. Estos, junto con los principios de la ética profesional como la dignidad y los derechos humanos, promueven la formación integral de los estudiantes" (P.28) Ruíz, Barbosa y Sáenz (2024) "La construcción del ethos y la ética docente no solo se fundamenta en	El tema de la ética docente frente a la inclusión en el entorno áulico va más allá de un proceso sencillo de planificación o alcanzar un propósito educativo; tiene que ver con la espina dorsal de la identidad profesional del docente, desde donde se direcciona aspectos que se ejecutan por motivación intrínseca, desde la posición, atención y el vínculo que este haya adquirido por voluntad propia hacia el tema. El ethos docente no se asume como una carga académica, sino como un imperativo moral asociado a la mejor manera de hacer las cosas por un beneficio común, requiere de todo unos principios que son base para direccionar de manera responsable la inclusión,

	actitudes positivas y valores, sino que también debe considerar otros elementos de gran relevancia, como la escucha activa, la empatía y la mediación, que en conjunto contribuyen a la consolidación de ambientes de aprendizaje significativos. En tal sentido, se puede afirmar que la escucha activa, dentro de un clima de confianza y respeto, favorece la participación, el intercambio de opiniones y puntos de vista, y, como resultado, la construcción colaborativa del conocimiento. (P.36) Duk, Cisternas y Ramos (2019) “Los docentes deben comprometerse con el aprendizaje de todos sus estudiantes, asumiendo que los problemas para aprender son desafíos de la enseñanza y no dificultades o carencias de los alumnos”. (P.102)	especialmente cuando de la labor docente se trata en el hecho de pensar, planificar y ejecutar acciones inclusivas en el aula, es solo labor docente. En este sentido, se reconoce la importancia de la responsabilidad del docente cuando de direccionar dentro del aula la inclusión se trata y esto requiere cierto vínculo emocional de donde emana la empatía, solidaridad, confianza y respeto. Significa que la inclusión deja de ser una estrategia metodológica subordinada a la técnica, para convertirse en el principio regulador de la justicia curricular, donde la diversidad es la condición ontológica natural del aula y no una anomalía a normalizar. Esta misma ética lleva a entender como docente que la inclusión no es una piedra en el zapato, sino un acto de amor por lo que se hace y por una sociedad que depende de nosotros para construirse en un ambiente equitativo y de empatía forjado desde la escuela.
Praxis evaluativa para la reflexión y mejora en los procesos inclusivos	Cornejo y Imonacid (2024) “La evaluación formativa desempeña un papel crítico en el proceso educativo al servir como una herramienta dinámica que tiene como finalidad dual no solo medir el grado de comprensión y asimilación de los estudiantes respecto a un conjunto específico de temas o una unidad curricular en particular sino también, y de manera igualmente importante, evaluar y reflexionar sobre la efectividad de las estrategias pedagógicas implementadas por el docente. Este enfoque bifocal permite un ajuste continuo tanto en la metodología de enseñanza como en los procesos de aprendizaje, asegurando que la instrucción sea realmente efectiva	El proceso de evaluación es tan importante como lo es la enseñanza y el aprendizaje, es más, estos tres procesos deben llevar coherencia y no se rueda suelta. Lo que argumenta Cornejo y Imonacid (2024) ciertamente lleva a señalar que la evaluación formativa mide el grado de comprensión y asimilación de manera dinámica, apelando al concepto de regulación continua del aprendizaje. A diferencia de la evaluación sumativa —que opera como un balance final y estático—, la evaluación formativa interviene durante el proceso. Su valor no radica en la asignación de una calificación

	y responda a las necesidades individuales de los alumnos" (P.53) Cornejo y Imonacid (2024) "La evaluación formativa respetará la diversidad en el punto en que respeta los diversos ritmos de aprendizaje, donde las actividades evaluativas propuestas tomen en consideración el desempeño individualizado que se retroalimenta constantemente para su mejora, así como también incluye procesos de reflexión mediante estrategias de autoevaluación con el fin de desarrollar procesos metacognitivos, favorables para el aprendizaje de todos. (P.64) es imprescindible pensar en nuevas maneras para evaluar el desempeño escolar, pues las metodologías de enseñanza tradicionalmente se han enfocado en el estudiante caracterizado como "promedio", y las formas en que se evalúan los aprendizajes han estado orientadas hacia este canon de estudiante estándar, generando procesos evaluativos rígidos que van en contraposición a la diversidad de capacidades de los estudiantes y se convierten más en un obstáculo que en potenciadores del aprendizaje. Gallego (2023) "Es imprescindible pensar en nuevas maneras para evaluar el desempeño escolar, pues las metodologías de enseñanza tradicionalmente se han enfocado en el estudiante caracterizado como "promedio", y las formas en que se evalúan los aprendizajes han estado orientadas hacia este canon de estudiante estándar, generando procesos evaluativos rígidos que van en contraposición a la diversidad de capacidades de los estudiantes y se convierten más en un obstáculo que en potenciadores del aprendizaje" (P.13)	o la constatación de un resultado, sino en su capacidad para visibilizar los procesos cognitivos del estudiante, sus andamios conceptuales y sus zonas de desarrollo próximo. La finalidad dual de la evaluación permite al docente, proveerse de información cualitativa que le permite comprender la brecha entre el estado actual del conocimiento y las metas de aprendizaje esperadas del estudiante, promoviendo la autorregulación y la metacognición. La evaluación, bajo esta mirada, deja de ser un instrumento de control para convertirse en un dispositivo de aprendizaje en sí mismo. Precisamente por esto es importante, tal como lo menciona Gallego (2023) hallar las estrategias más asertivas para evaluar de manera formativa permitiéndole también al docente autoevaluarse y replantear aspectos que pudiera resignificar en dirección a la inclusión. Dejar a tras el tradicionalismo evaluativo es movilizarnos hacia la vía de la heterogeneidad y con ella a la equidad en contraste con la enseñanza y el aprendizaje y lo que ellas implican en la evaluación. En un marco de educación inclusiva y equidad, la evaluación formativa deja de ser una opción metodológica y se convierte en un dispositivo de justicia curricular. Si la inclusión reconoce que la diversidad es la norma y no la excepción, la evaluación no puede seguir midiendo a todos los sujetos con la misma vara estática en un momento terminal.
--	---	--

Gestión estratégica de los procesos áulicos para la equidad	Biesta (2022) “La función del maestro no es solo facilitar el aprendizaje, sino invitar al sujeto a responder al mundo de manera responsable y auténtica, para esto se requiere una reconfiguración de la identidad profesional docente, transitando de la instrucción unidireccional hacia una presencia que acompaña a la adquisición de aprendizajes significativos del estudiante” Guido e Ireta (2026) “El docente, entonces, se convierte en un vigilante de la equidad, asegurando que las diferencias de origen, capacidad o cultura son puntos de partida valorados para una formación, donde las realidades y formas de conocimiento válidas, no solo una visión universal única, sino que aboga por la coexistencia de diversas cosmovisiones, culturas y naturalezas”. (P.992) Duk, Cisternas y Ramos (2019) mencionan cuatro competencias que el docente debe poseer para afrontar la inclusión: 1. Valorar positivamente la diversidad como oportunidad y recurso para el aprendizaje de todos/as desde el enfoque de derechos. 2. Demostrar capacidad y disposición para trabajar colaborativamente con distintos actores para el desarrollo de una comunidad educativa inclusiva. 3. Tomar decisiones de flexibilización y diversificación curricular ampliando las oportunidades de aprendizaje de todas y todos los estudiantes y 4. Generar entornos de aprendizaje inclusivos que promuevan una convivencia respetuosa de la diversidad” (P. 106-107)	Esta idea de gestión estratégica de los procesos áulicos invita a pensar que el docente no es un mero ejecutor de un plan de currículo rígido, esto quiere decir que, el docente tiene como responsabilidad construir de manera armónica y contextualizada el macro currículo y el micro currículo colocando a este actor educativo en la posición de ser garante de que se visualice en los procesos áulicos la inclusión en coherencia vertical y horizontal. Resulta interesante las competencias que debe tener el docente para afrontar de manera positiva la inclusión en el aula, argumentadas por Duk, Cisternas y Ramos (2019) en donde mencionan el darle valor a la diversidad al verla como una oportunidad y no como un obstáculo, poseer disposición para entender y poner en práctica el trabajo en equipo con los demás miembros de la comunidad educativa, no se puede ser un eslabón suelto porque se debe pensar en función de una cultura que debe ser repensada desde la visión de todos para todos; esto llevará a construir entornos institucionales inclusivos en donde se fortalezcan el respeto, la empatía y otros valores asociados a una cultura inclusiva.
--	--	--

Nota. Elaborado por Mercado (2026)

Categorías emergentes de los cuatro informantes claves

Teniendo en cuenta las categorías emergentes de cada informante clave, se hizo necesario exponerlas para visualizarlas en un solo plano, continuando con un proceso de reducción en el que se evidenció coherencia hermenéutica permitiendo una mirada holística para la posterior intersección de todas las categorías. se aplicó una codificación abierta y, mediante comparación constante, se revisaron similitudes y discrepancias, con esta hermenéusis se buscaron las categorías más afines, eliminando repitencias y se integraron para dejar una estructura más clara y útil. Todo este procesamiento direccionado al surgimiento de categorías más inclusivas para que emergieran las categorías teorizadoras producto de los hallazgos investigativos

Informante clave 1 (Docente asertiva)

Reconocimiento de la diversidad y la equidad como base de la educación inclusiva
Flexibilidad curricular orientada a la diversidad
Clima escolar cooperativo mediados por herramientas pedagógicas
Evaluación continua y diferenciada coherente con los procesos de enseñanza aprendizaje
Comunicación asertiva institucional.

Informante clave 2 (Docente empático)

Articulación entre marco normativo y realidad áulica inclusiva
Prácticas pedagógicas innovadoras orientadas a la diversidad
Currículo flexible con orientación a la inclusión
Praxis pedagógica humanizante
Evaluación formativa para atender a la diversidad en el aula.

Informante clave 3 (Docente inquieta)

Atención a la heterogeneidad desde el currículo formal hasta el aula
Cultura escolar de acceso y permanencia para la inclusión.
Roll ético docente para asumir la inclusión en el aula.
Evaluación formativa, integral y articulada con el currículo
Andamiaje metacognitivo plural para la construcción de aprendizajes significativos

Informante clave 4 (Docente empoderada)

Ecosistema de corresponsabilidad y clima escolar inclusivo
Ethos ético docente frente a la inclusión
Cualificación docente en y para la diversidad
Praxis evaluativa para la reflexión y mejora en los procesos inclusivos
Gestión estratégica de los procesos áulicos para la equidad

Tabla 10

Sistematización de categorías emergentes a categorías teorizadoras de los cuatro Informantes Clave



IC1-Docente asertiva	IC2-2 Docente empático	IC3- Docente inquieta	IC4 - Docente empoderada
Reconocimiento de la diversidad y la equidad como base de la educación inclusiva	Articulación entre marco normativo y realidad áulica inclusiva	Atención a la heterogeneidad desde el currículo formal hasta el aula	Ecosistema de corresponsabilidad y clima escolar inclusivo
Flexibilidad curricular orientada a la diversidad	Prácticas pedagógicas innovadoras orientadas a la diversidad	Cultura escolar de acceso y permanencia para la inclusión.	Ethos ético docente frente a la inclusión
Clima escolar cooperativo mediados por herramientas pedagógicas	Currículo flexible con orientación a la inclusión	Roll ético docente para asumir la inclusión en el aula.	Cualificación docente en y para la diversidad
Evaluación continua y diferenciada coherente con los procesos de enseñanza aprendizaje	Praxis pedagógica humanizante	Evaluación formativa, integral y articulada con el currículo	Praxis evaluativa para la reflexión y mejora en los procesos inclusivos
Comunicación asertiva institucional.	Evaluación formativa para atender a la diversidad en el aula.	Andamiaje metacognitivo plural para la construcción de aprendizajes significativos	Gestión estratégica de los procesos áulicos para la equidad

Nota. Elaborado por Mercado (2026)

Abordajes de los Hallazgos Desde el Lenguaje y Emoción de Informantes Clave Investigativos

Análisis interpretativo de las categorías teorizadoras de los cuatro informantes claves

El tratamiento y procesamiento de la información de contenido cualitativo demandó un ejercicio de análisis riguroso, el cual halló su asidero operativo en la revisión exhaustiva del discurso. Esta herramienta facilitó la deconstrucción y posterior teorización de las "compuestas de la inclusión" desde las voces vivas del profesorado, asumiendo el aula como un escenario de interacción socioeducativa complejo. Al respecto, se adoptó la postura de Van Dijk (2000), quien sostiene que en este enfoque:

Se estudia la conversación y el texto en contexto...Estudia el discurso como un suceso de comunicación, o una interacción verbal, junto con elementos que lo circundan, ya sea aquellos propios del acto comunicativo en sí, o los relacionados con sus condiciones de producción y recepción... Permite comprender y complementar el procesamiento de información y el análisis de contenido tradicional (p. 24).

En torno a esto fue asumido para el análisis investigativo, porque desde la dialogicidad de los informantes clave se obtuvieron las categorías que fueron reduciéndose desde las interpretaciones realizadas. Este proceso difiere totalmente de un proceso de análisis de contenido, pues en el mismo se hace desde "el conteo léxico a léxico con cálculo de frecuencias suministran datos cifrados" (Bardin, 1986, pág. 7). Por lo tanto, desde los custodios epistemológicos y desde mi perspectiva como investigadora se consideró expedito realizar un proceso de análisis del discurso planteado por Van Dijk, pues a través del mismo se fue develando las categorías que fueron emergiendo de la información recabada y las mismas se agruparon desde un entretejiendo que fue direccionado para conglomerar las que se correspondían por ser más inclusivas para generar categorías teorizadoras.

En el análisis de la información de las entrevistas realizadas, cada informante clave se denominó con siglas para que permitiera el descanso visual en la lectura, teniendo en

cuenta que por la clase de texto se necesitó nombrarlos de manera repetitiva de la siguiente manera: Informante clave 1 (docente asertiva) **ICDA**, Informante clave 2 (docente empático) **ICDE**, Informante clave 3 (docente inquieta) **ICDI** e Informante clave 4 (docente empoderada) **ICDM**.

Con respecto a la categoría **Gestión estratégica hacia la cultura inclusiva**, resulta importante aclarar que cuando se habla de cultura, se está haciendo énfasis en costumbres, creencias y formas de vida que van siendo parte intrínseca de una población o comunidad y que se mantienen a través del tiempo; en el caso de la escuela en cuanto a la inclusión, es cimentar bases sólidas para que las acciones gestadas para la enseñanza y aprendizaje fuera y dentro del aula puedan permear todo lo concerniente a la aceptación de todos en un mismo espacio en donde prime la equidad, el respeto y la empatía.

Visualizada esta categoría desde una matriz comprensiva, la apreciación inicial de **ICDA** al explicitar que “la educación inclusiva tiene el sentido de reconocer y valorar la diversidad”, devela un umbral ontológico que sitúa la diferencia como una potencia pedagógica medular que debe permear las acciones de la comunidad escolar. En perfecta sintonía relacional, **ICDM** manifestó de forma literal que “incluir a toda la comunidad estudiantil es importante, evitando sesgos o cualquier condición que limite la inclusión”, configurando de manera conjunta una postura crítica orientada a neutralizar los dispositivos tradicionales de exclusión y segregación institucional.

Este pensamiento reflexivo de **ICDA** invita a repensar la inclusión bajo el prisma de la equidad y la justicia distributiva, adquiriendo mayor densidad analítica cuando destaca textualmente que “la equidad se privilegia cuando el maestro reconoce que no todos necesitan lo mismo, pero sí merecen iguales oportunidades para crecer y desarrollarse como ciudadanos críticos y responsables en esta sociedad donde están escasos los valores”. Desde este horizonte interpretativo, se hace evidente que diversificar los procesos áulicos implica descentrar radicalmente la norma homogeneizadora de la escuela tradicional, garantizando que la equidad se materialice

en oportunidades reales y contextualizadas de aprendizaje para la totalidad del alumnado.

Bajo esta misma línea de inteligibilidad, una cultura escolar inclusiva que aspire a la permanencia requiere no solo franquear las barreras de acceso, sino dotar a los sujetos de herramientas que respalden sus procesos. En consonancia con este imperativo, **ICDA** recalcó textualmente que “no se trata solo de integrar a quienes presentan alguna necesidad particular, sino de abrir muchas puertas en el aula para que todos tengan oportunidades de aprendizaje”. De este modo, la hermenéusis de su discurso devela un rechazo categórico a la visión reduccionista de la integración, abogando en su lugar por una metamorfosis estructural del acto educativo

Es aquí donde las estrategias institucionales deben trascender la dimensión burocrática del documento legal para encarnarse en una praxis viva que mantenga abiertas las compuertas de la accesibilidad; en este sentido, **ICDE** reconoce con pragmatismo crítico que “no es un proceso fácil y se está en constante desarrollo”, postulado que es respaldado de inmediato por **ICDI** al asumir la inclusión como un desafío de carácter colectivo: “es un reto que nos hemos planteado como docentes y como comunidad”. Es precisamente este carácter tensional el que dinamiza la función social de la escuela, asegurado por **ICDA** al señalar de manera literal que “la educación inclusiva permite dar respuesta a las necesidades de los diferentes estudiantes”.

Lo anterior se reviste de un profundo sentido de fe pedagógica hacia la inclusión como meta común y compartida, lo cual se dinamiza en el discurso de **ICDM** cuando afirma textualmente: “una institución inclusiva me permite generar confianza en los estudiantes, ya que aquí pueden alcanzar sus metas”. Esta misma informante complementa la dimensión de acogida y reparación socioafectiva al señalar de manera literal que “la inclusión genera satisfacción, ya que los estudiantes se sienten acogidos, incluso si han experimentado exclusión en otros entornos escolares o instituciones educativas”. Esta atmósfera hospitalaria encuentra un eco asertivo en la voz de **ICDI** al rescatar la teleología del proceso, resaltando textualmente que “es loable destacar que

la educación inclusiva esté apuntando a que estos estudiantes también generen sus propios aprendizajes”.

Ahora bien, esta equidad que guía la arquitectura de la educación inclusiva exige verse reflejada de forma directa en el diseño y ejecución de las secuencias didácticas cotidianas; frente a esta necesidad operativa, **ICDA** advierte el principio de individualidad cognitiva al recordar textualmente: “recuerden que cada uno tiene una forma de aprender y adaptarse al medio que se encuentra”. Por lo tanto, se torna imperativo priorizar la disposición del educador frente al desafío del aula diversa, una interpelación metodológica planteada críticamente por **ICDI** al manifestar de forma literal que “Poner en condiciones de igualdad a un grupo que presenta tantas diferencias nos repercute al pensar en cada una de nuestras actividades y comportamientos frente a los diferentes estudiantes”. Este conflicto ético-metodológico se resuelve finalmente mediante una praxis situada, aspecto refrendado categóricamente por **ICDA** al clausurar su horizonte de acción: “mi visión es que estos procesos deben ser flexibles y adaptados a las necesidades de los estudiantes, primero que todo”.

En torno a la categoría ***Flexibilidad curricular integral orientada a la diversidad***, en coherencia con la anterior, el resultado de la dialogicidad de los informantes claves resultó asertivo y lleno de ideas tendientes a generar un constructo teórico fortalecido de realidad, los informantes claves de manera contundente mencionan que el manera escolar hacia la diversidad debe propender a según el **ICDE** “crear un currículo flexible”, es así que de esta manera se materialicen las políticas inclusivas desde el gobierno hasta las aulas, asegurado por la **ICDI** cuando literalmente indica “desde nuestra práctica como docentes debemos establecer unos currículos más ajustados” y ciertamente partir de un diseño curricular que piense en todos es prioridad en una escuela dotada de inclusión.

En este mismo sentido, cuando el currículo formal está direccionado a la flexibilidad en torno a la diversidad **ICDM** “se requiere una buena planeación” que parte dicho por la misma informante de pensar que “una práctica docente bien planeada, donde

sepa con quién cuento, cuándo cuento, con cuánto cuento y a quiéne le voy a dar cuenta” y esta hace visible la inclusión en cada proceso áulico cuando se piensa, se palnifica y se ejecuta en aras de esa diversidad propia de una escual inclusiva; ahora bien el **ICDE** menciona que “al planear y organizar las mallas curriculares, establecemos diferentes estrategias” que permiten la heterogeneidad mencioanda por la docente **ICDI** cuando expresa que “el proxeso de enseñanza debe ser un poco más individualizado”.

Ahora bien, se entiende que quién puede ejecutar acciones inclusivas en el aula es el docente, sin embargo, existe la preocupación dentro del mismo gremio, lamentablemente haciendo precisa una realidad innegable el **ICDE** al exponer que “cuando estamos dentro del aula, nos damos cuenta de que seguimos haciendo las mismas actividades”. Esto deja claro que el roll del docente debe hacer justicia a la ética y tal como lo señala **ICDE** nuevamente que resulta importante “conocer bien a los estudiantes: sus historias, sus realidades y los ritmos de aprendizajes que poseen, así como sus capacidades”; desde esta perspectiva se deja claro que el reconocimeinto al estudiante desde su indivisualidad promueve prácticas inclusivas que permiten mirar desde una perspectiva humana la realidad visible en el aula.

Los informantes claves haciendo eco desde esa flexibilidad curricular, se instalan en un proceso que deriva su importancia en la base del conocieminto de los estudiantes y de sí mismos para replantear la labor docente según las necesidades de los estudiantes, el proceso de evaluación, que a la luz del **ICDM** “desde el proceso de evaluación, es fundamental que esté atenta a varias dimensiones: cómo estoy enseñando y cómo están aprendiendo mis estudiantes”, desde esta perspectiva el acto de enseñanr, de aprender y de evaluar deben tener coherencia metodológica partiendo del hecho de lo comentado por la **ICDI** en que “su objetivo es que debe ser formativa” y desde el acompañamiento constante dicho por el mismo informante “la evaluación debe enseñarnos cómo está el niño en esos momentos en la parte cognitiva, de acompañamiento en casa y hasta la parte socio afectiva”, este último aspecto muy relevante para la relación que debe existir entre escuela y familia.

En este camino emerge la **Mediación hacia la equidad en los procesos áulicos inclusivos** como categoría que establece un vínculo fuerte para mantener abiertas las compuertas hacia la inclusión provista de palabras claves como mediación y equidad que deben revestir un aula en donde permea la inclusión. El análisis de la información del texto permite comprender que la equidad en el ámbito educativo no se define desde la uniformidad, sino desde el reconocimiento de la singularidad del sujeto. Los informantes claves coinciden en que las prácticas pedagógicas y evaluativas deben abandonar el modelo homogeneizador para transitar hacia un enfoque dinámico y flexible.

En este sentido la concepción de equidad y reconocimiento de las realidades es el punto de partida y de llegada en las aulas inclusivas, lo que implica una ruptura con la idea tradicional de dar a todos lo mismo. Como lo expresa el **ICDI** cuando menciona que “hablar de equidad en los procesos de inclusión es un término bastante complejo”. Sin embargo la **ICDA** asevera que “La equidad se privilegia cuando el maestro reconoce que no todos necesitan lo mismo, pero sí merecen iguales oportunidades para crecer y desarrollarse como ciudadanos críticos y responsables en esta sociedad donde están escasos los valores”, siguiendo su discurso asertivo en que se debe generar “partiendo de sus realidades, primero que todo, de sus ritmos y estilos”.

Esta postura conceptual encuentra un eco de complejidad en la práctica cotidiana, donde el docente debe enfrentarse a la subjetividad del término y la necesidad de ajustar sus metodologías a la pluralidad del aula. En sintonía con esto, el informante **ICDI** complementa: “tenemos en cuenta los ritmos de aprendizaje” lo que evidencia que la atención a la singularidad requiere un esfuerzo interpretativo y operativo permanente, donde la diversidad rítmica de los estudiantes desafía las estructuras rígidas de la enseñanza tradicional, sustentada esta posición con lo asegurado pro la **ICDM** cuando menciona que “debo aprender a fortalecer las estrategias que utilizo, adaptándolas día a día según lo que mis estudiantes me muestran”, se pone en evidencia que es un acto de sentido de pertenencia y de valorar la inclusión como un reto desde el amor hacia la enseñanza.

Un acto conciente revestido de equidad es la evaluación coherente con la enseñanza y en aprendizaje, aquella que se evidencia tendiente a valorar la diversidad, esta deja de ser un fin punitivo o un mero estándar de medición para convertirse en un proceso formativo y adaptativo. Para que esta coherencia sea posible, el diseño evaluativo debe responder a la misma naturaleza diversa del aprendizaje. El informante **ICDI** refuerza esta perspectiva al afirmar de manera literal que: "métodos diverso y teniendo en cuenta las diferencias la evaluación también debe estar hecha pensando en esa diversidad" apoyada el lo que expone la **ICDA** "la evaluación debe ser una herramienta formativa justa y coherente con las condiciones de cada estudiante, favoreciendo la motivación y el progreso personal" reforzando esta idea cuando el **ICDI** asegura que "la evaluación que es coherente con la enseñanza y el aprendizaje se contempla como un procesos que se debe ajustarse constantemente ".

El informante **ICDA** señala de forma explícita que "en cuanto a la evaluación, esta no debe ser únicamente un medio para medir"; por el contrario, su enfoque inclusivo exige la "valoración delo procesos por encima delo resultados finales". Desde esta perspectiva, el acto evaluativo se redefine como un termómetro dinámico del desarrollo individual y no como un filtro estandarizado de segregación. Por su parte, el informante **ICDE** propone una ruta metodológica clara para operativizar dicha atención a la diversidad a través de la multiplicidad de miradas evaluativas, afirmando de manera literal que: "El trabajo que realicemos como docentes nos es utilizar distintos tipos de evaluación, como la evaluación diagnóstica, formativa, la autoevaluación y la coevaluación". Esta diversificación instrumental y participativa permite que la evaluación deje de ser un ejercicio unidireccional y se transforme en un espacio democrático y reflexivo, coherente con las realidades heterogéneas del aula.

Todo lo anterior también lo asegura la **ICDA** al mencionar que "los factores más importantes son la flexibilidad en los instrumentos de evaluación" y de una manera contundente esta misma informate resalta que "una evaluación coherente con la inclusión no busca homogeneizar, sino reconocer avances individuales y estimular la superación personal de cada alumno que tengamos en el salón de clase.."

Apreciando esta dialogicidad por el aporte teórico que de esta en torno a los procesos áulicos inclusivos, los docentes hicieron ver que la práctica evaluativa no puede aislarse de la realidad procesual del día a día; requiere un ejercicio de reflexividad constante por parte del educador para no caer en rupturas epistemológicas o metodológicas. El informante **ICDM** devela esta necesidad de sintonía al manifestar de forma literal "En el proceso de evaluación, debo estar atenta a ambas dimensiones, ya que es crucial que mis evaluaciones reflejen lo que realmente ocurre en el aula".

A pesar de estas claridades conceptuales y metodológicas, la interpretación de la realidad escolar también devela vacíos y brechas formativas institucionales en torno a las condiciones específicas de la población estudiantil. El informante **ICDE** advierte de manera crítica sobre este reto latente: "Aun así, al nombrar lo que tiene que ver con conocer las barreras y los diferentes tipos de discapacidad que tienen los niños, falta mucho por entender eso a nivel del grupo" fortaleciendo este discurso con la perspectiva de la **ICDM** que asegura que "debo aprender y fortalecer las estrategias que utilizo, adaptándolas día a día según lo que mis estudiantes me muestran", esto requiere empoderamiento cuando nuevamente asegura la **ICDM** "ya que de nada sirve realizar una evaluación que esté desfasada con respecto a los procesos de enseñanza y aprendizaje."

Finalmente, la viabilidad de una mediación hacia la equidad en los procesos áulicos no dependen de forma exclusiva de los lineamientos técnicos, sino de la postura ética y la voluntad del educador. El análisis cierra de manera contundente con la voz literal del informante **ICDM**, quien sintetiza el motor de la transformación inclusiva: "Yo siempre he creído que todo es la disposición del docente"

En el ejercicio comprensivo de las realidades escolares develadas por los informantes se refuerza la categoría ***praxis pedagógica de aula humanizante y transformadora***, esta no deviene de la aplicación rígida de currículos estandarizados, sino de un acto ético de mediación donde el centro vital es el ser humano en su

multiplicidad. Al cruzar los testimonios de los docentes, emergen ideas comunes que se entrelazan y se resignifican mutuamente.

Los informantes claves de manera relacional sitúan el aula no como un espacio de transmisión técnica, sino como un ecosistema socioemocional donde el reconocimiento del otro es imperativo. El informante **ICDA** edifica el principio de educabilidad bajo condiciones de equidad, asumiendo que el entorno es un factor determinante para el éxito del estudiante cuando menciona que "enseñar con la convicción de que cada niño y joven puede aprender siempre que se le brinden las herramientas, apoyos y ambientes adecuados". Esta atmósfera de acogida encuentra un puente directo y relacional con la postura del **ICDE**, quien desplaza la mirada desde el plano puramente normativo u operativo hacia la dimensión ontológica y afectiva del sujeto, complementando que es vital implementar acciones que "atiendan la parte emocional de los estudiantes".

En este mismo orden de ideas el **ICDA** delimita las coordenadas axiológicas que deben regir dicho espacio, afirmando de manera literal que se requieren, "ambientes de respeto y colaboración. La educación inclusiva se fortalece cuando en el aula se promueve la empatía, la solidaridad y la cooperación entre pares" y que nuevamente es fortalecido con la participación de **ICDE** al argumentar que "debemos crear un ambiente de respeto y un clima escolar que permita a los estudiantes sentirse acogidos y atendidos".

Entonces, la praxis se torna transformadora cuando trasciende el cumplimiento burocrático y se asume como un compromiso humano con la alteridad. El **ICDE** es enfático al resituar el rol docente frente a las políticas públicas: "Pero no se trata solo de una política a nivel nacional; es más bien entender la responsabilidad humana que tenemos con relación a todo el servicio que nosotros, como funcionarios, debemos ofrecer a nuestros estudiantes". Esta responsabilidad humana se operativiza en el aula mediante un ejercicio de micro-focalización que dialogue con las realidades particulares. Aquí, el **ICDI** sintoniza de forma precisa con **ICDE**, planteando que es "pertinente llevar a cabo una focalización en cada uno de los diferentes estudiantes y poder responder a

las necesidades que ellos tengan de una manera adecuada." para así "tomar en cuenta las diferencias que poseen para fomentar procesos de aprendizaje significativos".

Por su parte, la **ICDM** converge en este tejido relacional al definir la práctica pedagógica como un escudo contra la exclusión y un garante de la justicia escolar, manifestando de forma literal su deber de actuar "evitando sesgos o cualquier condición que limite la inclusión." de modo que, a través de "mis competencias disciplinares y pedagógicas, pueda aportar para que el estudiante aprenda y se mantenga en el sistema educativo." entendiendo esto como "la enseñanza, que es mi responsabilidad como profesora."

Una de las relaciones más sólidas entre los informantes emerge al mencionar las herramientas metodológicas para hacer real la inclusión dado que la praxis inclusiva exige romper con la rigidez del currículo tradicional. En este sentido, el informante **ICDE** introduce la urgencia de reconfigurar la planeación y los tiempos, asumiendo una postura crítica frente a las prácticas comunes de segregación camuflada cuando menciona "las dinámicas como la integración de grupos o equipos de trabajo, muchas veces no se hace la integración de los diferentes estudiantes que están en procesos de inclusión." Para superar esto, propone que "es muy importante atender la realidad dentro del aula, a partir de un acompañamiento más claro y objetivo" lo cual requiere según el **ICDI** "participación y ajustar los tiempos dentro del desarrollo de los procesos académicos" junto con la necesidad de lo citado por el **ICDE** cuando menciona "ajustar los criterios de enseñanza." Además, resalta el papel de la divergencia al afirmar que la "creatividad es una de las cosas más importantes que los estudiantes siempre están desarrollando."

Esta capacidad de ajuste y flexibilización que propone **ICDE** es recogida por el informante **ICDM**, quien empodera al cuerpo docente situándolo como el diseñador principal de las transformaciones escolares, asumiendo el control directo sobre la arquitectura curricular "nuestras manos están las construcciones curriculares, que en nuestras manos están las adecuaciones, todo lo que se tenga que hacer".

El nudo que cohesiona de manera definitiva toda la praxis humanizante es el agenciamiento y la actitud del maestro ante el reto de la inclusión. No es posible transformar el aula sin transformar primero las propias certezas pedagógicas. El informante **ICDE** advierte que este proceso inicia con un diagnóstico consciente “es esencial estar comprometidos con la identificación de las barreras, algo que los docentes debemos tener claro.”. Esta claridad se profundiza en el discurso del informante **ICDM**, quien sintetiza la fisonomía de una comunidad académica verdaderamente inclusiva al evocar a los “Docentes en una escuela, cualquiera que sea, comprometidos al proceso de inclusión”. Para **ICDM**, dicho compromiso no es estático ni puramente asistencial, sino que involucra una dimensión dialógica de apertura al aprendizaje continuo y una constante mirada introspectiva sobre el propio quehacer (meta-cognición pedagógica), concluyendo que “la disposición hablaba no solamente de estar presta a prestar el servicio educativo, sino también de estar presta a aprender sobre la inclusión” y que “la evaluación es la que me hago a mí misma, o sea, una autoevaluación”.

La urdimbre discursiva entre los informantes demostró que la praxis pedagógica de aula humanizante y transformadora se sostiene sobre un trípode indisociable: la creación de un ecosistema empático (**ICDA**), la flexibilización metodológica del currículo adaptada a la diversidad (**ICDE e ICDI**) y un compromiso ético-profesional abierto al aprendizaje y a la autocrítica constante (**ICDM**). Es la articulación de estas voces la que permite pasar de la inclusión como norma abstracta a la inclusión como experiencia humana vivencial.

Con respecto a la categoría ***Ecosistema de corresponsabilidad inclusiva para la diversidad*** Visualizada esta categoría, la apreciación de **ICDA** al explicar que “como docentes, podemos hacerlo a través de prácticas pedagógicas centradas en el estudiante, diseñando clases que contemplen diferentes formas de aprender y de evaluar.” exige transformar el aula. Esta flexibilidad didáctica se vincula con la postura de **ICDM**, quien expande este compromiso metodológico hacia la implicación del alumno al afirmar de manera literal que “Es esencial que los estudiantes se sientan comprometidos con su rol educativo y desarrollen características que les permitan

articular los procesos de enseñanza y aprendizaje” y se asume *“como docente con las competencias necesarias para aplicar la inclusión de manera efectiva.”*. De este modo, ambos informantes demuestran que el acto educativo inclusivo requiere tanto el codiseño diversificado del maestro como el agenciamiento del estudiantado.

Esta democratización escolar no se consolida de forma aislada, sino mediante un tejido cooperativo. Al respecto, **ICDA** delimita las bases de la interacción social al manifestar textualmente que es “fundamental fomentar el trabajo colaborativo,” añadiendo que “es esencial la comunicación constante con los estudiantes sus familias, así como el apoyo de los docentes de apoyo que acompañan los procesos inclusivos.”. Este postulado dialoga con lo expuesto por **ICDM**, quien robustece la noción de alianza multisectorial al destacar literalmente la importancia de consolidar “y ese acercamiento del estudiante y, obviamente, del padre de familia” “también con la directiva. La directiva, para mí, es muy importante en estos procesos inclusivos porque ellos son los que orientan o, por lo menos, hacen los seguimientos y controles a los docentes”. Ambas voces convergen al configurar el engranaje escolar supeditado al lazo vinculante con el núcleo familiar.

Bajo este horizonte, la centralidad de la familia se erige como el eje dinamizador de la vida escolar. La comunicación planteada por **ICDA** se profundiza en el discurso de **ICDI**, quien aboga por la horizontalidad al afirmar que es “indispensable generar también espacios de diálogo para que sean los padres de familia y los estudiantes quienes nos den luces que quíen el camino.”. Para este informante, escuchar a la comunidad parental posee una meta clara: “Esto nos permitirá establecer la ruta ideal para llevar a cabo un proceso realmente importante y productivo en su cotidianidad y en su vida escolar.”. Esta ruta es refrendada por **ICDM**, quien coincide plenamente al situar al acudiente en primera línea, sentenciando que “Hay muchas cosas que inciden, como el mismo acompañamiento del padre de familia.” y que los “padres de familia son los que más cercanos deberían estar con el cuerpo docente.”.

FIGURA 17

Conformación de Categorías Teorizadoras surgidas en hallazgos de los cuatro informantes claves



Nota. Elaborado por Mercado (2026)

Tabla 11.

Matriz de integración entre propósitos investigativos y categorías teorizadoras

Propósitos General: Generar una aproximación teórica desde las compuertas de la inclusión educativa considerando la cosmovisión docente en los procesos áulicos.		
Propósitos Específicos	Categorías Teorizadoras	Articulación Teórica e Interpretativa (El "Por qué" y "Cómo" se integran)
Indagar el sentido y el significado que poseen los docentes frente a la inclusión educativa.	➤ Gestión estratégica hacia la cultura inclusiva. ➤ Ecosistema de corresponsabilidad inclusiva para la diversidad.	La Compuerta de la Consciencia Institucional: Este propósito se alcanza al analizar cómo el docente dota de "sentido" la inclusión a nivel macro. Los hallazgos revelan que, para el docente, la inclusión no es solo un concepto didáctico, sino una cultura organizativa. El sentido se devela cuando comprenden que la gestión estratégica institucional y el compromiso comunitario (ecosistema) son el piso político y social indispensable para que la inclusión deje de ser utopía y se convierta en realidad.
Develar las concepciones de los docentes sobre la inclusión educativa en los procesos áulicos.	➤ Flexibilidad curricular integral orientada a la diversidad.	La Compuerta de la Justicia Curricular: Al develar el pensamiento docente, emerge la concepción de que el aula es un espacio inherentemente heterogéneo. Aquí las categorías demuestran que la cosmovisión del maestro concibe la inclusión como una acción que exige "romper las cadenas" del currículo rígido y estandarizado, sustituyéndolo por un diseño flexible que actúe como una compuerta abierta a las múltiples formas de aprender.
Interpretar el sentido y el significado de la inclusión educativa desde la cosmovisión del docente en el aula de clase.	➤ Mediación hacia la equidad en los procesos áulicos inclusivos. ➤ Praxis pedagógica de aula humanizante y transformadora.	La Compuerta de la Alteridad Viva en el Aula Inclusiva: Este es el núcleo hermenéutico profundo de la tesis. Al interpretar las voces vivas de tus informantes clave (Docente Apasionada, Empático, Inquieta, Empoderada), se descubre que para ellos el significado real de la inclusión ocurre en el encuentro con el otro. Se teoriza la práctica no como un acto técnico, sino como una praxis humanizante basada en el amor, la empatía y una mediación diferenciada que busca equilibrar las oportunidades en el microcosmos del aula.
Construir un entramado de elementos teóricos desde la mirada del docente y su cosmovisión en los procesos áulicos.	➤ Sinergia e interconexión de las 5 categorías anteriores.	Aproximación Teórica Absoluta "Las Compuertas de la Inclusión": Este propósito se cumple mediante la teorización holística. Aquí no se trabaja una categoría por separado; se genera el entramado final (el constructo teórico). Las 5 categorías funcionan como los goznes, paneles y cerraduras que configuran las "compuertas". Es la síntesis que demuestra cómo la cosmovisión del docente une la gestión, el currículo, la mediación, la praxis y el ecosistema para transformar las dinámicas del aula escolar.

Nota. Elaborado por Mercado (2026)

Figura 18

Proyección visual de categorías teorizadoras surgidas de las voces de sus informantes



Nota. Elaborado por Mercado (2026)

SENDERO V

Aporte Teórico

Apertura de las Compuertas Hacia la Inclusión: Un Entramado Curricular y Humanizante desde la Cosmovisión Docente en los Procesos Áulicos

En este sendero se presentan los aportes teóricos que brotan de la interpretación realizada en los hallazgos y desde la cosmovisión de la autora en el reconocimiento de la inclusión en el entorno escolar direccionado a los procesos áulicos. Las voces de los informantes claves, configurados por los docentes que contemplan el fenómeno de manera directa, los cuales compartieron sus experiencias y abrieron paso a un entramado de ideas edificadas desde sus propias prácticas en el contexto de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación. Este tránsito investigativo no se limitó a contemplar la información recabada, sino que exigió sumergirse en lo vivido, asumiendo cada relato como un detonante que llevó a profundizar la visión sobre la educación inclusiva en el aula de clases. A partir de esta interacción, los hallazgos entran en una fase de resignificación, desentrañando dimensiones y matices pedagógicas que desafían las miradas convencionales de los procesos áulicos y abren compuertas hacia la equidad.

El objeto de estudio de esta investigación estuvo direccionado desde lo cualitativo con el método fenomenológico- hermenéutico me permitió adentrarme en la riqueza de la interacción con los docentes. En tal sentido estos actores educativos son los que pueden hacer posible que la inclusión educativa deje de ser un mito, una ilusión o un sueño alentador y se conviertan en una realidad visible en las aulas de clases; permitiendo interpretar una realidad que hace eco en todo un país y que se debe afrontar con respeto y humildad para transformar las prácticas educativas que aún se encuentran impregnadas de exclusión, tradicionalismo y de un silencio que indica indiferencia.

El sendero IV, se sentaron las bases para que desde la interpretación realizada derivaran argumentos que sustentaron las categorías teorizadoras las cuales se

presentan a continuación y desde las cuales emanó una reflexión crítica llena de legitimidad y pensada en beneficio de toda esa comunidad educativa que hacen vida en las escuelas en el contexto de la educación básica primaria colombiana. De manera tal que desde los ejes teorizadores se despliegan este cúmulo de categorías emergentes producto de este aporte doctoral:

- Gestión estratégica hacia la cultura inclusiva.
- Ecosistema de corresponsabilidad inclusiva para la diversidad.
- Flexibilidad curricular integral orientada a la diversidad.
- Mediación hacia la equidad en los procesos áulicos inclusivos.
- Praxis pedagógica de aula humanizante y transformadora.

Estas categorías teorizadoras hicieron posible una comprensión holística y profunda del fenómeno de estudio, reconociendo que la educación inclusiva es un tejido de alta complejidad. En tal sentido, los planteamientos, dudas, saberes, expectativas y factores multicausales que subyacen a su alrededor, determinaron su visibilidad en el aula de clases. El sendero metodológico y reflexivo propició la transición dialéctica entre la realidad empírica revelada y el surgimiento de un corpus teórico renovado, orientado desde la reflexión para comprender la transformación que debe darse en la praxis docente en torno a la inclusión en los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación.

Sujeto a lo anteriormente expresado y en concordancia con los planteamientos de Martínez (2004), la teorización en una investigación cualitativa rigurosa trasciende la mera descripción de datos o el listado de categorías aisladas. Este proceso exige operaciones mentales complejas y profundas tales como percibir, comparar, contrastar, añadir, ordenar, establecer nexos conceptuales y especular. Asimismo, se constituye en el puente donde la información fragmentada o intuitiva, recogida en el contexto propio del fenómeno de estudio, se transforma en una estructura conceptual inteligible, sistemática y coherente. Al respecto, el autor sostiene que:

Una teoría es una construcción mental simbólica, verbal o icónica, de naturaleza conjetural o hipotética, que nos obliga a *pensar de un modo nuevo* al completar, integrar, unificar, sistematizar o interpretar un cuerpo de conocimientos que hasta el momento se consideraban incompletos, imprecisos, inconexos o intuitivos. (P. 280)

Bajo esta perspectiva conceptual se le otorga sentido a la presente investigación, la cual permitió —a partir de las posturas, percepciones y experiencias de los docentes como actores directos que configuran los procesos áulicos y abren o cierran las compuertas a la inclusión— generar un constructo teórico dotado de un sentir propio. Este entramado teórico deriva de la relevancia que reviste la inclusión educativa, partiendo de la necesidad de que la escuela sea coherente con las demandas de una sociedad desde una postura humanista, que pretende ser partícipe activa de las transformaciones gestadas en favor de la equidad.

Desde esa mirada, se destaca la triada educativa (enseñanza, aprendizaje y evaluación) como componente inherente donde el aula es el lugar de la transformación real y visible hacia una verdadera inclusión, en la que una teoría basada en la diversidad, la cultura inclusiva, la equidad, el currículo contextualizado y la democracia activa viene a fortalecer los valores que la permean como: la empatía, el respeto, dignidad humana todos ellos necesarios en este escenario.

La construcción teórica que aquí se presenta encuentra su fundamento en las voces de los docentes, cuyas vivencias permiten comprender la complejidad de la educación inclusiva en los procesos áulicos. Los relatos interpretados muestran que la inclusión es una realidad que se configura a partir de la interacción entre el sentir, el pensar y el actuar pedagógico. En consecuencia, la manera como las docentes comprenden y valoran la inclusión determina las formas en que esta se manifiesta, se fortalece y se hace visible en el aula, lo que se evidenció en este aporte teórico surgido desde los hallazgos investigativos y se describen a continuación:

Con un gran valor desde la dialogicidad desde una interpretación profunda surgió la primera **categoría teorizadora gestión estratégica hacia la cultura inclusiva**, que se configura como un elemento fundamental para la consolidación de prácticas educativas orientadas al reconocimiento y valoración de la diversidad en los procesos áulicos. Desde las perspectivas de los docentes, la inclusión en el aula se integra desde una gestión reflexiva, planificada y articulada que promueva condiciones para la participación de todos los estudiantes.

Figura:19

Abriendo las compuertas de la educación inclusiva en torno a los procesos áulicos



Nota: Elaborado por Mercado (2026)

En este sentido, la gestión estratégica se configura como un proceso dinamizador que orienta la toma de decisiones para el direccionamiento de la articulación que debe existir entre la normatividad y la realidad educativa inclusiva basada en el reconocimiento de la diversidad, la equidad, el respeto y la justicia social. Así, la cultura inclusiva trasciende el discurso institucional para convertirse en una práctica cotidiana que permea las relaciones, los valores y las acciones desarrolladas por los actores educativos, favoreciendo entornos de aprendizaje más humanos, accesibles y comprometidos con el derecho a una educación de calidad para todos.

Desde esta perspectiva, la gestión estratégica adquiere un carácter transformador al propiciar espacios de reflexión, participación y corresponsabilidad entre los distintos actores educativos. Ello implica reconocer que la construcción de una cultura inclusiva no se limita al cumplimiento de lineamientos normativos, sino que demanda un compromiso permanente con la identificación y superación de las barreras que dificultan la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes tal como lo reconoce la **ICDA** “la educación inclusiva tiene el sentido de reconocer y valorar la diversidad”, asegurado por **ICDM** cuando manifestó de forma literal que “incluir a toda la comunidad estudiantil es importante, evitando sesgos o cualquier condición que limite la inclusión”.

En consecuencia, la gestión orientada hacia la inclusión favorece la generación de prácticas pedagógicas flexibles y contextualizadas en reconocimiento a la equidad mencionada por la **ICDA** “la equidad se privilegia cuando el maestro reconoce que no todos necesitan lo mismo, pero sí merecen iguales oportunidades para crecer y desarrollarse como ciudadanos críticos y responsables en esta sociedad donde están escasos los valores”, en consecuencia capaces de responder a las particularidades de cada estudiante, fortaleciendo así una visión educativa donde la diversidad es asumida como una riqueza que dignifica los procesos formativos y contribuye a la transformación de la realidad escolar. En este sentido el **ICDE** reconoció que “no es un proceso fácil y se está en constante desarrollo”, respaldado de inmediato por **ICDI** al asumir la inclusión como un desafío de carácter colectivo: “es un reto que nos hemos planteado como docentes y como comunidad”.

Esta comprensión del fenómeno en cuanto a esta categoría teorizadora se plantea con base a dos conceptos claves: educación inclusiva y gestión estratégica, planteados por Carletti (2024); el primero asegura el autor que es “una actitud, un sistema de valores, de creencias, y no sólo una acción o acciones centradas en cómo apoyar las cualidades y necesidades de cada alumno y de todos los alumnos de la comunidad escolar” (P.23).

En cuanto al segundo término, este autor menciona que la gestión escolar es un “proceso de articulación de acciones que se articulan en una organización para cumplir con su propósito, gestionar el establecimiento educativo es articular todo lo que ocurre diariamente en él para lograr lo que los alumnos aprendan lo que necesitan aprender” (P.34); de manera particular que las acciones que se piensan hacia la educación inclusiva se visualizan como actitudes de toda una comunidad educativa como una cultura impregnada de equidad. Esta teoría la respalda Sverdlick et al (2022) que manifiesta que coincidiendo con Ezpeleta (1992), en cuanto al marco de la gestión estratégica educativa esta debe considerarse como

Una construcción colectiva y contingente que tienen en las escuelas su condición de posibilidad y su ámbito de existencia. Supone, además, asumir una perspectiva que enfoca nuestra mirada en lo que ocurre en el interior de las escuelas, en sus vidas cotidianas, comprendiendo tanto los factores que inciden en la gestión desde afuera de las mismas, como la propia acción dentro de la institución escolar. (P.15)

Lo anterior permite pensar que, desde esta perspectiva, la gestión trasciende una visión meramente administrativa para constituirse en un proceso que articula las influencias externas, representadas por las políticas y normativas educativas, con las dinámicas internas propias de cada escuela, tales como la cultura institucional, el liderazgo y las prácticas pedagógicas. En el ámbito de la educación inclusiva, esta concepción adquiere especial relevancia al reconocer que la transformación de las escuelas hacia escenarios más equitativos y respetuosos de la diversidad no depende únicamente de disposiciones legales, sino de la capacidad institucional para contextualizar dichas orientaciones y convertirlas en acciones concretas que respondan a las necesidades de todos los estudiantes.

Un aporte significativo a este tema lo hace Sacristán (1992) concibe la gestión como una acción humana y social que se construye a partir de las relaciones e interacciones de los sujetos dentro de las organizaciones educativas, otorgando especial relevancia a la participación, el compromiso colectivo y la capacidad transformadora de quienes integran la institución escolar. Desde esta visión, la gestión trasciende las funciones administrativas para constituirse en una práctica educativa orientada a favorecer procesos de cambio y mejora institucional.

Al visibilizar esta categoría teorizadora en otros contextos educativos como los rurales, zonas de difícil acceso o multiculturales la gestión estratégica deja de ser un ideal de gerencia educativa para convertirse en una herramienta clave de equidad social y pertinencia territorial. En estas comunidades, donde las barreras geográficas, de conectividad, el acceso, el esfuerzo económico y hasta de infraestructura suelen acentuar la exclusión, dinamizar la relación entre normatividad y realidad escolar requiere reconocer que no todos los estudiantes parten de las mismas condiciones ni necesitan las mismas herramientas.

Es entonces que desde esta perspectiva, el reconocimiento de las necesidades de un contexto particular, que los hace únicos como escuela, permite que la inclusión posea un significado especial en sí misma, que lleva a pensar en direccionar las acciones que articulan todas las piezas que forman la cultura inclusiva, partiendo de un currículo formal dispuesto a contemplar de manera acertada las barreras para el aprendizaje y la participación en un contexto áulico lleno de inequidad y ejecutarlo partiendo de un contexto propio.

Por otro lado, en el ámbito universitario, la gestión estratégica hacía la educación inclusiva adquiere una dimensión organizativa más compleja, donde articular las políticas con la práctica cotidiana implica permearlo todo: desde el currículo y los procesos formativos hasta llegar a una cultura construida a partir del liderazgo institucional. La diversidad en las aulas de educación superior engloba una multiplicidad de trayectorias académicas, realidades socioeconómicas, identidades y condiciones de vulnerabilidad o

necesidades educativas especiales que vienen siendo reconocidas y atendidas desde la escuela y por lo tanto deben ser visibilizadas en este espacio educativo asegurando un ciudadano capaz de afrontar retos fuera del claustro educativo.

Lo anteriormente expresado, invita a trascender el plano normativo ya que exige que los equipos directivos y docentes participen activamente en la eliminación de las barreras de aprendizaje y permanencia, ajustando los enfoques metodológicos a las necesidades particulares de cada estudiante. Al concebir la gestión como una construcción humana y contingente, la universidad fortalece su responsabilidad social, transformando sus prácticas cotidianas para ofrecer igualdad de oportunidades y formar ciudadanos críticos capaces de promover la equidad y la justicia social en la sociedad.

A partir de estas participaciones teóricas se puede concluir que, la gestión se configura para la educación inclusiva como un proceso estratégico y participativo en aras de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación al direccionarla bajo un clima de corresponsabilidad; lo que favorece la construcción del entorno y un clima educativo inclusivo, sustentados en la equidad, la participación y el reconocimiento de las diferencias como elementos esenciales para el fortalecimiento de una cultura inclusiva real. Esta categoría explica de manera asertiva como desde el pensamiento de los directivos al tomar decisiones democráticas y consensuadas, se puede construir una cultura colmada de acciones en pro de la equidad e inclusión en las aulas y los procesos que en ella se deben garantizar.

La segunda categoría teorizadora que siguió la dirección de la anterior por su valor de ver a la escuela como protagonista de un cambio de paradigma hacía la inclusión es ***Ecosistema de corresponsabilidad inclusiva para la diversidad***; cuando hablamos de ecosistema a nivel de escuela hace referencia a una visión integral de la institución educativa como un sistema vivo, dinámico e interdependiente, en el que interactúan diversos actores, procesos, recursos, normas, valores y contextos que influyen mutuamente en el desarrollo de los procesos educativos. En voces de los docentes reconociendo por parte de la ICDA “podemos hacerlo a través de prácticas pedagógicas centradas en el estudiante, diseñando clases que contemplen diferentes formas de

aprender y de evaluar”, avalada por el **ICDE** al dar la razón mencionando que “es importante entender la forma en que nos explicamos” siendo esta premisa un punto para atender por parte del docente.

Al igual que en un ecosistema natural, ningún elemento funciona de manera aislada; por el contrario, existe una relación constante entre estudiantes, docentes, directivos, familias, comunidad, currículo, cultura institucional y políticas educativas, generando condiciones que favorecen o limitan el aprendizaje y la inclusión, aludido por el **ICDE** al referirse “es esencial la comunicación constante con los estudiantes sus familias, así como el apoyo de los docentes de apoyo que acompañan los procesos inclusivos” y respaldado por la **ICDI** cuando cree “indispensable generar también espacios de diálogo para que sean los padres de familia y los estudiantes quienes nos den luces que quíen el camino”, reconociendo la relevancia de la familia en los proceso inclusivos asegurado por la **ICDM** “padres de familia son los que más cercanos deberían estar con el cuerpo docente”

A partir de esta premisa, Bronfenbrenner (1987) plantea que el desarrollo humano ocurre a través de la interacción continua entre el individuo y los diferentes sistemas o contextos en los que participa. Desde este enfoque ecológico, la escuela se concibe como parte de un ecosistema complejo, integrado por múltiples niveles de influencia — tales como la familia, la comunidad, las políticas educativas y la cultura— que interactúan de manera dinámica para condicionar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Al transferir este postulado al ámbito pedagógico, la teoría permite comprender la institución escolar como un escenario vivo donde las relaciones entre estudiantes, docentes, familias, directivos y el entorno social influyen de forma recíproca en la co-construcción de experiencias educativas genuinamente inclusivas.

Apoyando lo anterior resulta interesante la posición de Capra (1998) quien sostiene que los sistemas sociales, incluidas las instituciones educativas, deben entenderse como redes de relaciones interdependientes. Para Capra, un ecosistema se caracteriza por la interacción, la cooperación y la interconexión entre sus componentes, elementos que pueden extrapolarse a la comprensión de la escuela como una

comunidad de aprendizaje. Es así como la inclusión educativa en los procesos áulicos debe verse en dirección al trabajo cooperativo que nos solo se brinda como estrategia con los estudiantes, también es útil en dirección a la responsabilidad que atañe a todos para todos.

Contrastando con lo anterior, la escuela como ecosistema requiere que toda la comunidad educativa posea un alto dominio del tema; se requiere entonces asumir una responsabilidad direccionada a mantener viva la llama de la cualificación permanente para afrontar asertivamente este reto. Aunque esta responsabilidad debe ser atendida por todos, es el docente, como actor principal de los procesos áulicos inclusivos, quien debe empoderarse de conocimientos, estrategias y competencias pedagógicas que le permitan reconocer, valorar y atender la diversidad presente en el aula, transformando su praxis educativa en una acción reflexiva, flexible e innovadora que favorezca la participación, el aprendizaje y el desarrollo integral de todos los estudiantes en condiciones de equidad y justicia educativa.

Esta cualificación docente debe iniciar desde los claustros universitarios dada la necesidad de que estos actores educativos desde el inicio se empoderen del tema, simplemente porque es una realidad visible cuando les correspondan materializar lo aprendido en la universidad tal como lo menciona Cevallos et al (2025) al reconocer que “los programas de formación deben centrarse en desarrollar la capacidad de los docentes para reconocer y superar barreras en el aprendizaje, adaptando el currículo a las necesidades del estudiantado” (P.1002).

sin embargo aquellos que les ha tocado vivir la experiencia sin que desde el recurso académico universitario lo hayan contemplado tal como lo reconoce Echeita (2026) en un texto en el que reconoce literalmente está “impregnado de un exceso de optimismo pedagógico” cuando menciona que “necesitamos la puesta en marcha del “voluntarismo sistémico”, ese mismo que lleva a este actor de iniciar el eco pedagógico inclusivo e involucrarse en la literatura para comprender la magnitud de sus acciones en un aula en donde la equidad debe ser sinónimo de inclusión.

Echeita et al (2013), en coherencia con la cualificación docente como base de la responsabilidad docente frente a la escuela visionada como ecosistema alude que:

*Se debe tomar conciencia de esta perspectiva ecológica (cursivas añadidas) sobre la equidad, nos interpela como ciudadanos y como educadores. Como educadores, en un sentido amplio del término, tenemos la inequívoca e importante responsabilidad de que lo que hagamos *puertas adentro* de la escuela (en colaboración con otros agentes educativos), sea parte de la solución y no parte del problema, en términos de una contribución al desarrollo de culturas, políticas y prácticas más inclusivas. (s/n)*

Desde esta perspectiva, la escuela es entendida como un espacio donde las acciones de cada actor repercuten en el funcionamiento del conjunto, por lo que los cambios en una de sus dimensiones impactan en las demás. En el ámbito de la educación inclusiva, concebir la escuela como un ecosistema implica reconocer que la atención a la diversidad no depende únicamente del docente (aunque se reconoce como actor principal), sino de la articulación de todos los componentes institucionales para construir ambientes de aprendizaje equitativos, participativos y accesibles para todos.

A partir de las reflexiones anteriores sobre gestión estratégica y el compromiso compartido de los actores educativos en la construcción de un ecosistema inclusivo, emerge la necesidad de profundizar en la tercera categoría teorizadora: ***flexibilidad curricular integral orientada a la diversidad*** como una característica fundamental para la transformación educativa. De esta manera las voces de los actores educativos reconocen esta premisa como de gran valor a la inclusión, mencionado por la **ICDA** cuando asegura que “la equidad se privilegia cuando el maestro reconoce que no todos necesitan lo mismo”, apoyando por el **ICDE** al decir que es fundamental “conocer bien a los estudiantes: sus historias, su realidad y los ritmos de aprendizaje que poseen, así como sus capacidades” teniendo en cuenta que a partir de ellas “al planear y organizar las mallas curriculares, establecemos diferentes estrategias.

Desde este punto de vista la **ICDE** argumenta que “es loable destacar que la educación inclusiva esté apuntando a que estos estudiantes también generen sus propios aprendizajes” por ello “desde nuestra práctica como docentes, debemos establecer unos currículos más ajustados”, dicha práctica docente tal como lo propone

la **ICDM** debe estar “ bien planeada, donde sepa con quién cuento, cuándo cuento, con cuánto cuento” requisito clave para que ese ecosistema diverso responda a las verdaderas necesidades del contexto.

Esta flexibilidad curricular se concibe como un proceso permanente de reorganización y enriquecimiento del currículo, que permite adecuar los propósitos formativos, las metodologías de la enseñanza-aprendizaje, los recursos y las formas de evaluación a la heterogeneidad presente en las aulas. Desde esta mirada, el currículo deja de ser una estructura rígida y homogénea para convertirse en una herramienta dinámica que favorece la participación, el reconocimiento de las diferencias y la generación de oportunidades de aprendizaje significativas para todos los estudiantes, contribuyendo así al fortalecimiento de una educación más equitativa, pertinente y humanizante. Es así como Sacristan (1988) expresa de manera contundente que

El valor de cualquier curriculum, de toda propuesta de cambio para la práctica educativa, se contrasta en la realidad en la que se realiza, en el cómo se concrete en situaciones reales. El curriculum en la acción es la última expresión de su valor, pues, en definitiva, es en la práctica donde todo proyecto, toda idea, toda intención, se hace realidad de una forma u otra. P (241)

En esta línea de pensamiento, un currículo (formal) adquiere sentido hacia los procesos áulico inclusivos cuando se concreta en las experiencias de enseñanza y aprendizaje que ocurren en el aula (currículo ejecutado), donde intervienen las decisiones del docente, las características de los estudiantes y las particularidades del contexto. Desde esta perspectiva, toda propuesta de transformación educativa debe evaluarse a partir de sus efectos reales en la práctica, ya que es allí donde las ideas, principios y objetivos curriculares dejan de ser planteamientos abstractos para convertirse en acciones concretas que pueden favorecer o limitar los procesos formativos. Por tanto, la praxis pedagógica constituye el escenario donde se evidencia la pertinencia, viabilidad y capacidad transformadora del currículo.

Nuevamente, citando a Echeita et al. (2016), se menciona que la educación inclusiva “requiere no de proyectos de innovación puntuales, sino de una transformación

profunda, empezando por el currículo, la ordenación y la finalización, siguiendo con la evaluación y terminando (o empezando) con todo lo que tiene que ver con las políticas del profesorado”; políticas que deben favorecer la construcción de un currículo flexible, abierto y contextualizado, capaz de responder a las diversas necesidades, intereses y potencialidades de los estudiantes. No obstante, el verdadero alcance de estas transformaciones se evidencia en la ejecución del currículo dentro de las aulas, donde las intenciones educativas se concretan mediante las prácticas pedagógicas, las estrategias metodológicas y los procesos de evaluación implementados por el docente.

De este modo, la inclusión educativa trasciende el plano normativo para materializarse en experiencias de aprendizaje que promueven la participación, la equidad y el reconocimiento de la diversidad como un valor fundamental del proceso educativo. Esta posición enlaza muy bien con la postura de Sacristán cuando afirma que el valor del currículo se verifica en la práctica, es decir, en la forma como se desarrolla y cobra vida en las situaciones reales de enseñanza y aprendizaje.

Partiendo de las reflexiones expuestas sobre la equidad y la relevancia de la gestión estratégica en la acción, la flexibilidad curricular orientada a la diversidad encuentra un terreno para materializarse en otros espacios fuera de los enmarcados en las escuelas urbanas o de similares características geográficas, socioeconómicas y culturales a la que presenta el contexto del fenómeno de estudio de esta investigación, tales como las escuelas rurales o multiculturales. En estos escenarios, el principio expresado por la ICDA acerca de que «no todos necesitan lo mismo» adquiere un significado vital cuando el docente planea su práctica áulica reconociendo las historias de vida de los estudiantes y teniendo en cuenta su contexto particular.

Siguiendo el planteamiento de Sacristán (1988), la propuesta curricular en contextos fuera del que atañe a esta investigación, debe de ir más allá de solo un documento formal y abstracto para transformarse en un proyecto vivo en esos espacios particular; los saberes que parten de las necesidades del contexto deben pretender integrarse a la malla curricular y las metodologías deben promover en medio de la

autonomía pedagógica del docente, estrategias diferenciales y activas que permitan el reconocimiento de su cultura, costumbres, interacciones y características que los identifican. Así, “conocer bien a los estudiantes: sus historias, su realidad y los ritmos de aprendizaje que posee” mencionado por el (ICDE) permite ajustar la enseñanza para que tales comunidades autogeneren sus propios procesos de enseñanza, aprendizajes y evaluación con pertinencia contextual.

De igual manera, al trasladar estas premisas al ámbito universitario, la transformación profunda que reclaman Echeita et al. (2016) se evidencia cuando la educación superior flexibiliza sus estructuras para acoger la heterogeneidad de colectivos étnicos, culturales y diversos que acceden a sus aulas. La praxis pedagógica en la universidad inclusiva se distancia de la homogeneización académica tradicional cuando la práctica docente está “bien planeada, cuando se sepa con quién y con qué cuento” (ICDM), es entonces que la flexibilidad curricular se materializa en la diversificación de los recursos, la apertura de metodologías dialógicas y colaborativas que respetan la pluralidad en el diálogo de saberes. De este modo, la educación inclusiva trasciende la norma formal para convertirse en una herramienta dinámica e interdisciplinaria que valida la diferencia como un valor educativo fundamental, humanizando la formación profesional superior en situaciones reales de enseñanza.

Este cúmulo de expresiones direccionadas a flexibilizar el currículo y orientarlo hacia la diversidad puede trascender a todos los contextos educativos sean comunidades rurales, multiculturales, raizales o de cualquier característica diferencial, ya que esa cultura educativa de la que anteriormente se hablaba, se materializa mediante un compromiso colectivo entre docentes, familias y comunidad en general, orientado a superar las limitaciones o ausencias de recursos mediante la flexibilidad pedagógica y el aprovechamiento de los saberes locales. En este escenario, la inclusión significa asumir que la diversidad geográfica y sociocultural constituye una riqueza formativa, permitiendo que la escuela se consolide como un espacio accesible, humano y transformador desde su propio entorno.

Es entonces cuando entra en juego la necesidad de conocer y reconocer la individualidad de cada estudiante, tener en cuenta su estilo de aprendizaje y planificar un currículo áulico flexible partiendo de estrategias que permitan la participación de todos, en este mismo orden de ideas, las metodologías activas constituyen un elemento fundamental para el desarrollo de una educación inclusiva, ya que sitúan al estudiante en el centro del proceso de aprendizaje, reconociendo sus características, ritmos, intereses y formas particulares de construir conocimiento. Desde esta perspectiva, el aprendizaje deja de concebirse como una transmisión homogénea de contenidos para transformarse en una experiencia participativa que promueve la colaboración, la autonomía y la resolución de problemas contextualizados.

Lo expresado anteriormente guarda un lazo estrecho con la cuarta categoría teorizadora: ***mediación hacia la equidad en los procesos áulicos inclusivos***, en donde el docente asume un rol fundamental como facilitador de experiencias de aprendizaje que reconocen y valoran la diversidad presente en el aula. Desde esta perspectiva, la mediación pedagógica se orienta a generar oportunidades de participación, interacción y construcción del conocimiento para todos los estudiantes, atendiendo sus particularidades y necesidades.

De este modo, los docentes es su plena corresponsabilidad ante este postulado la **ICDA** indica que la equidad se logra cuando desde el rol docente pensamos, planeamos y ejecutamos los procesos áulicos “partiendo de sus realidades, primero que todo, de sus ritmos y estilos”, así también lo resalta la **ICDI** “hablar de equidad en los procesos de inclusión es un término bastante complejo” sin embargo, no se puede hacer a un lado que “tenemos en cuenta los ritmos de aprendizaje” en coherencia con lo citado por la **ICDM** “debo aprender y fortalecer las estrategias que utilizo, adaptándolas día a día según lo que mis estudiantes me muestran”, todo esto implica desde el punto de vista ético lo que de manera explícita evoca esta última informante “yo siempre he creído que todo es la disposición del docente”

Todo lo anterior es base para esa equidad que debe permear los procesos áulicos, sin desconocer tal como lo indica la **ICDA** la relevancia de la “valoración de los procesos

por encima de los resultados finales” ya que “la evaluación debe ser una herramienta formativa justa y coherente con las condiciones de cada estudiante, favoreciendo la motivación y el progreso personal”; lo anterior respaldado por el **ICDE** al asegurar que se trata de “utilizar distintos tipos de evaluación, como la evaluación diagnóstica, formativa, la autoevaluación y la coevaluación” al igual que la **ICDI** al decir que se debe tener en cuenta “las diferencias la evaluación también debe estar hecha pensando en esa diversidad” partiendo del hecho que todo esto favorecen procesos educativos más justos, accesibles e inclusivos, sustentados en los principios de equidad y respeto por las diferencias individuales.

Al respecto, Mitchell (2015) sostiene que las prácticas inclusivas más efectivas son aquellas que diversifican las estrategias de enseñanza para responder a la heterogeneidad presente en las aulas, favoreciendo la participación y el progreso de todos los estudiantes. De igual manera, Ainscow (2020) destaca que la inclusión educativa requiere la implementación de metodologías flexibles que eliminen las barreras para el aprendizaje y generen oportunidades equitativas de participación.

En correspondencia con lo anterior, enfoques como el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje basado en proyectos y el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) se constituyen en referentes metodológicos que favorecen la atención a la diversidad. Meyer (2002) plantean que el DUA promueve múltiples formas de representación, acción, expresión y compromiso, permitiendo que cada estudiante acceda al currículo de acuerdo con sus necesidades y potencialidades. Asimismo, Echeita (2017) señala que las metodologías activas contribuyen a la construcción de entornos educativos más inclusivos al fomentar la participación de todos los estudiantes en experiencias significativas de aprendizaje. En consecuencia, la incorporación de estas estrategias en la praxis pedagógica representa una vía efectiva para avanzar hacia una educación más equitativa, flexible y centrada en el reconocimiento de la diversidad como un valor inherente al contexto escolar.

Bajo este prisma sociocultural, la teoría de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) formulada por Lev Vygotsky adquiere una relevancia medular en los escenarios

educativos inclusivos, al concebir el aprendizaje como un proceso eminentemente social que se potencia mediante la interacción dialógica con el otro. Desde este postulado, Vygotsky (1978) define la ZDP como la distancia existente entre el nivel de desarrollo real, determinado por la capacidad del estudiante para resolver un problema de forma autónoma, y el nivel de desarrollo potencial, alcanzado bajo la guía del docente o en colaboración con compañeros más experimentados.

Este planteamiento sustenta la implementación de metodologías activas y colaborativas en el aula, puesto que favorecen la construcción conjunta del conocimiento, el aprendizaje entre pares y la mediación pedagógica ajustada a las necesidades de cada estudiante. En el marco de la educación inclusiva, la ZDP permite comprender la diversidad no como una limitación, sino como una oportunidad para generar experiencias de aprendizaje enriquecidas por la interacción, la cooperación y el reconocimiento de las potencialidades individuales, promoviendo así una participación equitativa y significativa de todos los educandos.

Como cierre de las categorías teorizadoras, se presenta la quinta categoría denominada ***praxis pedagógica de aula humanizante y transformadora***, la cual integra y resignifica los hallazgos construidos en torno a la educación inclusiva desde una perspectiva ética, crítica y contextualizada. Esta categoría reconoce la praxis pedagógica como una acción reflexiva que trasciende la transmisión de conocimientos para convertirse en un proceso de transformación humana y social, donde el docente asume un rol mediador comprometido con el reconocimiento de la diversidad, la equidad y la participación de todos los estudiantes.

En este sentido, el aula se configura como un escenario de encuentro, diálogo y construcción colectiva del aprendizaje, capaz de generar experiencias educativas significativas que dignifican al sujeto, potencian sus capacidades y favorecen la consolidación de una cultura inclusiva orientada hacia la justicia social y la formación integral de los actores educativos. Reconociendo lo anterior en medio de la dialogicidad de los docentes cuando argumenta la **ICDA** se debe “enseñar con la convicción de que

cada niño y joven puede aprender siempre que se le brinden las herramientas, apoyos y ambientes adecuados, ambientes de respeto y colaboración” incluyendo en su testimonio que “la educación inclusiva se fortalece cuando en el aula se promueve la empatía, la solidaridad y la cooperación entre pares, fortalecido con el manifiesto de ICDE al mencionar que se atiendan la parte emocional de los estudiantes sin desconocer que “es esencial estar comprometidos con la identificación de las barreras, algo que los docentes debemos tener claro” para fijemos metas claras que direccionen a la equidad.

El compromiso docente, situado en un lugar privilegiado desde donde se puede generar una verdadera transformación en los procesos áulicos debe pensarse tal como lo expresa la **ICDE** “no se trata solo de una política a nivel nacional; es más bien entender la responsabilidad humana que tenemos con relación a todo el servicio que nosotros, como funcionarios, debemos ofrecer a nuestros estudiantes”, respaldado por la **ICDI** al asegurar que es “pertinente llevar a cabo una focalización en cada uno de los diferentes estudiantes y poder responder a las necesidades que ellos tengan de una manera adecuada” además de “tomar en cuenta las diferencias que poseen para fomentar procesos de aprendizaje significativos” evitando “sesgos o cualquier condición que limite la inclusión” exteriorizado por la **ICDM**, resaltando que los docentes deben estar “comprometidos al proceso de inclusión” y esto implica “estar presta a aprender sobre la inclusión”

Esta concepción de justicia social sitúa al docente como un agente de cambio comprometido con la construcción de escenarios educativos que favorezcan la participación, el reconocimiento y el desarrollo integral de todos los estudiantes. En este sentido, la praxis pedagógica humanizante se configura como una acción consciente y reflexiva que orienta la toma de decisiones hacia la eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación, promoviendo experiencias educativas sensibles a la diversidad presente en el aula. Desde la perspectiva de Freire (2005), la práctica educativa adquiere sentido cuando posibilita el diálogo, la reflexión crítica y la transformación de las realidades que limitan el pleno desarrollo humano.

De igual manera, esta praxis humanizante encuentra sustento en la ética del cuidado y la responsabilidad hacia el otro, planteada por Noddings (2005), quien destaca la importancia de las relaciones afectivas en los procesos educativos. En consonancia con ello, Skliar (2017) señala que la inclusión exige una pedagogía de la escucha y del encuentro, capaz de reconocer la singularidad de cada estudiante y generar oportunidades reales de participación. Por tanto, una práctica pedagógica transformadora favorece la consolidación de escenarios educativos más justos, democráticos e inclusivos, donde la diversidad se comprende como una riqueza que fortalece los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La complejidad de entender y visibilizar desde la ética los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación lleva al docente a asumir un rol reflexivo y comprometido con la construcción de prácticas pedagógicas que respondan a las particularidades y necesidades de cada estudiante. Desde esta perspectiva, la ética se convierte en un principio orientador de la acción educativa, promoviendo decisiones pedagógicas fundamentadas en la equidad, el respeto por la diversidad y la garantía de oportunidades de aprendizaje para todos. Al respecto, Cortina (2013) sostiene que la educación debe estar sustentada en principios éticos que favorezcan el reconocimiento de la dignidad humana y la convivencia democrática en los diferentes contextos sociales.

En concordancia con lo anterior, la evaluación, la enseñanza y el aprendizaje adquieren un carácter humanizador cuando son concebidos como procesos integrales que valoran las capacidades, ritmos e intereses de los estudiantes. Para Santos (2017), la evaluación ética debe trascender la función de control para convertirse en una herramienta de comprensión y mejora de los procesos educativos. Asimismo, Echeita (2017) destaca que una educación inclusiva requiere prácticas docentes fundamentadas en la justicia social y el reconocimiento de la diversidad como elemento constitutivo del aula. En consecuencia, el docente se posiciona como un mediador que favorece la participación, el aprendizaje significativo y la construcción de entornos educativos más inclusivos y equitativos.

Es por ello por lo que transformar la educación tradicional en el aula hacia una cultura inclusiva requiere de humildad, entendida como la capacidad del docente para reconocer que su práctica es susceptible de verificación, aprendizaje y mejora continua. Desde esta perspectiva, Freire (2005) afirma que “nadie lo sabe todo, nadie lo ignora todo”, planteamiento que invita al educador a asumir una postura dialógica y reflexiva frente a los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación. En consecuencia, la construcción de una educación inclusiva demanda profesionales capaces de cuestionar críticamente sus concepciones y acciones pedagógicas para responder de manera pertinente a la diversidad presente en el aula.

Asimismo, al abordar la evaluación, esta humildad debe manifestarse en la disposición del docente para examinar críticamente su práctica y reconocer que los procesos áulicos inclusivos requieren ajustes permanentes en función de la diversidad del alumnado. En este sentido, Schön (1998) destaca que el docente reflexivo construye conocimiento a partir de la reflexión sobre su propia acción, mientras que Echeita (2017) sostiene que avanzar hacia una educación inclusiva implica revisar constantemente aquellas prácticas que generan barreras para el aprendizaje y la participación. De igual forma, Bolívar (2019) señala que la mejora educativa surge cuando los docentes desarrollan procesos de autorreflexión orientados a la equidad y la justicia social.

Así mismo, el docente con esta posición ética se encuentra con que el verdadero reto de la educación inclusiva radica en asumir de manera consciente y voluntaria la responsabilidad que esta implica desde la perspectiva humana que invita a reconocer la singularidad de cada estudiante y a responder pedagógicamente a sus necesidades, intereses y potencialidades. Desde este horizonte emerge un ethos ético docente fundamentado en la justicia, la equidad y el respeto por la diversidad, que orienta la toma de decisiones hacia la eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación.

En este sentido, la inclusión deja de ser una exigencia normativa para convertirse en una convicción moral que compromete al educador con la construcción de ambientes de aprendizaje más democráticos y humanizantes. Tal como señala Freire (2005),

enseñar exige una ética sustentada en el respeto a la dignidad y autonomía del educando, mientras que Echeita (2017) destaca que la educación inclusiva constituye, ante todo, un compromiso ético con el derecho de todos a aprender y participar en igualdad de condiciones.

Todo este entramado teórico, enriquecido de manera sustancial por las vivencias y significados otorgados por los informantes clave, abre paso a tres grandes aproximaciones teóricas llamadas compuertas que emergen de la integración dialógica de las categorías teorizadoras. Estas compuertas no solo sintetizan el corpus empírico develado, sino que se configuran como horizontes de comprensión para resignificar la práctica pedagógica inclusiva desde una perspectiva humanista, transformando el aula en un ecosistema dinámico de equidad.

Primera aproximación teórica:

Compuerta que se abre a la **Consciencia Institucional** se perfila como aquella que, al iniciar el recorrido hacia la educación inclusiva, permite que desde la gestión estratégica se visiona la manera de concebir una cultura basada en el respeto hacia la diversidad, un entorno empático en coherencia con la equidad, un trabajo cooperativo con la comunidad educativa que dinamice la escuela bajo parámetro de justicia social y partiendo de las necesidades de un contexto propio.

Frente a esta postura, la gestión estratégica posibilita materializar la normatividad inclusiva en las dinámicas institucionales, consolidando una cultura de equidad orientada al reconocimiento de la diversidad. Al respecto, Booth y Ainscow (2015) sostienen que la educación inclusiva implica transformar las culturas, políticas y prácticas institucionales para garantizar la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes. En concordancia, Ainscow (2020) plantea que la inclusión educativa requiere procesos de liderazgo y gestión capaces de movilizar cambios estructurales que respondan a la diversidad desde principios de equidad y justicia social.

En este mismo sentido se requiere reconocer que una cultura inclusiva posibilita que, desde las dimensiones normativa, pedagógica y socioafectiva, la comunidad educativa se involucre en la construcción de entornos seguros, equitativos y empáticos. En este sentido, Ainscow (2020) plantea que una educación inclusiva requiere transformar las condiciones institucionales para garantizar la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes desde una perspectiva de equidad. En consonancia, Echeita (2017) sostiene que la inclusión educativa implica generar contextos escolares que eliminen barreras para el aprendizaje y promuevan relaciones sustentadas en el reconocimiento, la participación y el respeto por la diversidad.

Comprender la diversidad desde una perspectiva holística implica reconocer a la escuela como un entorno permeado por principios de justicia social, en coherencia con las necesidades de los estudiantes. En este sentido, Murillo y Hernández-Castilla (2011) sostienen que la justicia social en educación demanda instituciones capaces de garantizar condiciones de equidad, participación y reconocimiento de las diferencias. En correlación, Echeita (2017) plantea que responder a la diversidad requiere transformar las prácticas educativas para eliminar barreras y favorecer escenarios de aprendizaje centrados en las necesidades y potencialidades de cada estudiante; esta transformación exige que la institución escolar actúe como un nodo de resignificación humana, donde la equidad no sea un ideal abstracto, sino una praxis cotidiana institucionalizada.

La educación inclusiva reconoce la necesidad del trabajo cooperativo y la articulación institucional que fortalezca una cultura orientada desde una perspectiva común hacia el reconocimiento y la valoración de la diversidad. En este sentido, Echeita (2017) sostiene que avanzar hacia una educación inclusiva requiere la participación corresponsable de todos los actores educativos y la construcción de prácticas áulicas en las que se evidencie una verdadera equidad.

De igual manera, Bolívar (2019) plantea que el trabajo colaborativo y la acción institucional compartida constituyen elementos fundamentales para generar procesos de mejora educativa sustentados en principios de equidad e inclusión. Bajo esta mirada

corresponsable, el entramado como la fuerza motriz que moviliza el cambio cultural y pedagógico, consolidando puentes sólidos que abren de manera definitiva las compuertas hacia una inclusión auténtica y sostenible.

Figura 20

Abriendo la compuerta de la conciencia institucional



Nota: Elaborado por Mercado (2026)

Segunda aproximación teórica:

Compuerta que se abre a la **Justicia Curricular**, que posee un valor en la equidad proyectando las acciones que permean el currículo hacía la flexibilidad que insta a pensar en todos y en la mejor manera de direccionar la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación. De La Cruz (2015) por su parte destaca que:

Dicho concepto promueve resignificar la labor educativa y trasladarnos al terrero de la intervención pedagógica mediante la construcción de proyectos de innovación curricular dirigidos, por ejemplo, al reconocimiento y atención a la diversidad mediante la generación de culturas inclusivas; al fomento de la participación y el trabajo colaborativo de todos los integrantes de la comunidad (estudiantes, profesores, autoridades, padres de familia); y a la diversificación de la enseñanza y los ambientes de aprendizaje que reconozcan las diferencias y potencien el aprendizaje. (P.12)

Esta teoría exhorta a redimensionar la labor docente desde el mismo pensar en un currículo construido hacía el reconocimiento de la cultura inclusiva para ir en buena dirección a la atención de la diversidad, la justicia curricular y la equidad. En este sentido el currículo se configura como un instrumento fundamental para materializar la inclusión educativa, sustentado en la flexibilidad y en una articulación coherente tanto horizontal como vertical dentro de los procesos pedagógicos.

Esta coherencia se evidencia en las dinámicas del aula cuando el docente, al pensar, diseñar y ejecutar la planeación didáctica o la secuencia pedagógica, orienta su práctica desde lineamientos institucionales que convergen en un propósito educativo inclusivo. Dicho proceso se construye desde una perspectiva humanizante que reconoce la heterogeneidad del estudiantado y valora a cada sujeto como un ser social, favoreciendo escenarios de aprendizaje cooperativo, participativo y seguros, sustentados en una cultura escolar que promueve el reconocimiento de la diversidad y la equidad.

Gimeno (2003) aborda el currículo desde la cultura en el punto que este menciona que “el currículum es la expresión y concreción del plan cultural que la institución escolar hace realidad dentro de unas determinadas condiciones que matizan ese proyecto”

(P.25); es en ese sentido que una cultura inclusiva institucional permea el currículo ya que dicho por este mismo autor “tiene una capacidad o un poder inclusivo que nos permite hacer de él un instrumento esencial para hablar, discutir y contrastar nuestras visiones sobre lo que creemos que es la realidad educativa” (P.13); visiones que direccionan el acto educativo en los procesos áulicos.

Por otra parte, Un currículo flexible visionado desde una cultura inclusiva, orienta las experiencias de aula mediante procesos de enseñanza y aprendizaje sustentados en los estilos de aprendizaje, las metodologías activas y una evaluación formativa articulada. Es en ese momento en que teoría de Vygotsky con respecto a la ZDP entra en contexto desde la perspectiva sociocultural; entonces, la ZDP constituye un fundamento relevante para comprender los procesos inclusivos en el aula, al reconocer que el aprendizaje no depende exclusivamente de las capacidades ya consolidadas del estudiante, sino también del potencial que puede desarrollar mediante la interacción con otros. En este sentido, la ZDP representa la distancia entre lo que el estudiante logra realizar de manera autónoma y aquello que puede alcanzar con el acompañamiento de un docente, un par o un mediador más competente. Esta concepción aporta al currículo flexible y a las prácticas pedagógicas inclusivas al promover estrategias diferenciadas, mediación intencionada y experiencias cooperativas que favorecen la participación de todos los estudiantes

Es entonces cuando es relevante entender que el currículo formal y el ejecutado instan a una transformación orientada al reconocimiento de las necesidades del contexto, donde el docente conciba al estudiante desde su singularidad y, simultáneamente, fortalezca su construcción como ser social. Desde esta perspectiva, la acción pedagógica se configura como una práctica reflexiva e intencionada que articula las particularidades del contexto con las posibilidades de aprendizaje de cada estudiante, promoviendo procesos de acompañamiento, autonomía y construcción colectiva del conocimiento. De esta manera, el aula se consolida como un escenario de interacción que favorece el desarrollo de capacidades para comprender, participar y actuar de manera consciente frente a las dinámicas sociales y educativas.

Figura 21
Abriendo la compuerta de la justicia curricular



Nota. Elaborado por Mercado (2026)

Tercera aproximación teórica:

Compuerta que se abre a la ***Alteridad Viva en el Aula Inclusiva*** emerge como una comprensión del proceso educativo centrada en el reconocimiento genuino del otro como sujeto de derechos, capacidades, experiencias y formas diversas de aprender y participar. Desde esta perspectiva, la inclusión en el aula trasciende la presencia física del estudiante para constituirse en una experiencia relacional donde la diferencia adquiere valor pedagógico y humano. La alteridad se hace viva cuando el docente orienta sus prácticas desde la escucha, la empatía y la apertura hacia las particularidades de cada estudiante, favoreciendo interacciones que promuevan el respeto, la equidad y la participación. En consecuencia, los procesos áulicos inclusivos se transforman en escenarios de encuentro donde enseñar y aprender implican reconocer que cada sujeto enriquece la experiencia educativa colectiva y contribuye a la construcción de una escuela más justa, democrática y humanizante.

Es aquí en donde entran en contexto tres teorías claves que hacen énfasis en la pedagogía humanizante y cubierta de ética para poder asumir la responsabilidad ante el gran reto de visibilizar la inclusión en un aula de clases colmada de diversidad. En tal sentido se refiere el pensamiento complejo de Morin (2020), en el cual se plantea que la educación demanda una transformación que permita superar las visiones reduccionistas y homogéneas del conocimiento para reconocer la diversidad de realidades, sujetos y contextos que confluyen en el aula. Desde este horizonte, los procesos áulicos inclusivos no pueden limitarse a la transmisión estandarizada de contenidos, sino que requieren configurarse como escenarios de interacción donde converjan múltiples formas de comprender el mundo, integrando dimensiones cognitivas, éticas, sociales y humanas.

Morin, plantea que el conocimiento debe comprenderse como un proceso abierto, atravesado por la incertidumbre y por relaciones de interdependencia que exigen formar sujetos capaces de reflexionar críticamente, dialogar con la diferencia y asumir responsablemente la complejidad de la vida social. Bajo esta mirada, la educación inclusiva adquiere sentido como una práctica que reconoce la heterogeneidad como

condición constitutiva del aprendizaje y favorece una construcción colectiva del saber orientada hacia la equidad, la participación y la dignificación de cada estudiante dentro del escenario educativo. Por su parte desde la pedagogía del amor planteada por Pérez Esclarín (2008) presenta el cómo debemos mirar un aula inclusiva, desde una perspectiva humana cuando destaca:

Aprender a mirar con el corazón es aprender a amar. La mirada amorosa, tierna y comprensiva, es capaz de descubrir un milagro invisible a todos los demás. Si uno mira con amor descubre belleza donde todos los demás encuentran fealdad. En la bella expresión de Benjamín González Buelta: “amar es ver la raíz del día en lo hondo de la noche”; es ver la mariposa en la oruga, el águila en el huevo, el santo en un egoísta. (P.28)

La reflexión de Pérez Esclarín sobre aprender a mirar con el corazón sitúa el acto educativo en una dimensión profundamente ética y humanizante, donde enseñar trasciende la transmisión de conocimientos para convertirse en una experiencia de reconocimiento del otro. Desde esta perspectiva, amar no se reduce a una expresión afectiva, sino que constituye una disposición pedagógica que permite descubrir en cada estudiante posibilidades de desarrollo que aún no han emergido plenamente.

La mirada amorosa, tierna y comprensiva rompe con los enfoques centrados en el déficit y se orienta hacia el reconocimiento de las potencialidades, incluso en contextos marcados por la diferencia o la vulnerabilidad. De ahí que la metáfora de “ver la mariposa en la oruga” (p.28) represente la capacidad del docente para anticipar el crecimiento, confiar en los procesos y acompañar la transformación del sujeto. En el marco de la educación inclusiva, esta comprensión adquiere especial relevancia, pues implica reconocer que cada estudiante posee una singularidad valiosa que debe ser acogida, fortalecida y acompañada desde prácticas pedagógicas que dignifiquen la diversidad y hagan del aula un espacio de encuentro genuino con el otro.

Todo ello nos lleva a pensar de manera crítica que, la praxis educativa humanizante encuentra sustento en una ética del cuidado y de la responsabilidad hacia el otro, entendida como una disposición consciente que reconoce la singularidad del sujeto y orienta las decisiones pedagógicas hacia el bienestar colectivo y el desarrollo humano. En consonancia con ello, Noddings (2012) plantea que educar implica construir

relaciones pedagógicas basadas en el cuidado, la escucha y el reconocimiento de la experiencia del estudiante como fundamento del aprendizaje significativo.

Asimismo, Freire (2005) advierte que la práctica educativa demanda una actitud permanente de reflexión crítica sobre el propio quehacer, donde la autoevaluación docente se convierte en una condición indispensable para transformar las dinámicas de aula y responder éticamente a las demandas del contexto. De manera tal que, el verdadero reto de la educación inclusiva radica en asumir voluntariamente una postura ética y humana que permita reconocer a cada estudiante en su singularidad y generar respuestas pedagógicas sensibles a la diversidad. Es precisamente en este autorreconocimiento crítico donde el docente adquiere la facultad de movilizar las estructuras institucionales, abriendo de manera definitiva aquellas compuertas que tradicionalmente han segregado el saber y restringido la equidad.

Ahora bien, ante este mismo reto de la educación inclusiva con carácter humanizante, el docente asume un rol fundamental como mediador y facilitador de experiencias de aprendizaje orientadas al reconocimiento y valoración de la diversidad presente en el aula. Esta función exige superar modelos homogéneos de enseñanza para avanzar hacia prácticas pedagógicas que consideren las diferencias como una condición inherente al proceso educativo no una limitación. Esta transformación redefine la praxis docente, convirtiendo el quehacer pedagógico en un acto de amor y alteridad donde la empatía y la justicia social dan apertura de las compuertas escolares.

En este sentido, Booth y Ainscow (2015) sostienen que la inclusión educativa implica transformar las culturas, políticas y prácticas institucionales para eliminar las barreras que restringen la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes. De manera complementaria, Tomlinson (2008) destaca que la diversidad demanda metodologías flexibles, ajustes pedagógicos y múltiples formas de acceso al conocimiento que permitan generar oportunidades equitativas de participación. Desde allí, el aula inclusiva se configura como un espacio donde el docente diseña experiencias educativas abiertas, dialógicas y contextualizadas que favorecen el desarrollo integral de cada estudiante desde sus necesidades, intereses y potencialidades.

Figura 22
Abriendo la compuerta de la alteridad viva en el aula inclusiva



Nota: Elaborado por Mercado (2026)

SENDERO VI

Reflexiones de Cierre

La culminación de este transitar investigativo no representa un punto final, sino la apertura de un horizonte de comprensión sobre cómo la cosmovisión del maestro configura, dinamiza o restringe las realidades de la escuela. Al contrastar el propósito general con el corpus categorial emergente, se consolida una aproximación teórica que trasciende la visión instrumental de la integración escolar para fundar una perspectiva humanista, sensible y situada de la inclusión educativa.

Concretando la ruta investigativa que demarcó cada uno de los propósitos específicos planteados en esta tesis doctoral denominada: “Compuertas De La Inclusión Educativa: Una Mirada Desde La Cosmovisión Docente Hacia Los Procesos Áulicos”, como investigadora puedo aseverar que en el caso del primer propósito investigativo centrado en “Indagar el sentido y el significado que poseen los docentes frente a la inclusión educativa”, se logró interactuar con los protagonistas que dinamizan los proceso del aula, en la hermenéusis generativa realizada desde su mismidad emergieron categorías teorizadoras que apostaron hacia el desarrollo de una gestión estratégica hacia la cultura inclusiva y hacia el fomento de un ecosistema de corresponsabilidad inclusiva para la diversidad, lo que permitió a su vez abrir la compuerta de la “Consciencia Institucional” la cual resulta fundamental en el proceso de inclusión educativa en el aula.

En cuanto al segundo propósito investigativo, se alcanzó “Develar las concepciones de los docentes sobre la inclusión educativa en los procesos áulicos”. En el desarrollo de la hermenéusis surgida se logró incursionar en las concepciones en torno a la inclusión educativa en el aula desde las vivencias y experiencias de los docentes entrevistados, logrando que emergiera la categoría teorizadora denominada: Flexibilidad curricular integral orientada a la diversidad. Al develar el pensamiento docente, emergió la concepción del aula como un espacio sustancialmente heterogéneo, abriendo la

compuerta de la Justicia Curricular, donde se debe dar un espacio de transformación de un currículo rígido hacia un diseño flexible que se adapte a las realidades presentes.

Continuando con este cierre epistemológico de los propósitos investigativos planteados se destaca que el tercer propósito investigativo estuvo direccionado a: “Interpretar el sentido y el significado de la inclusión educativa desde la cosmovisión del docente en el aula de clase”, en torno al proceso hermenéutico realizado se lograron obtener dos categorías teorizadoras muy representativas como corresponde al hecho de la mediación hacia la equidad en los procesos áulicos inclusivos y al proceso de praxis pedagógica para un aula humanizante y transformadora.

Desde allí se abrió la compuesta de la Alteridad viva en el aula Inclusiva, en este horizonte interpretativo se condensa la esencia hermenéutica de esta tesis doctoral. Centrado en el diálogo comprensivo y abierto desde las narrativas de los informantes clave que metafóricamente se denominaron: “docente apasionada, docente empático, docente inquieta y docente empoderada”, llegando a evidenciar que la inclusión cobra sentido ontológico en la alteridad, es decir, en el reconocimiento pleno del otro en su singularidad. De este modo, la labor en el aula se teoriza más allá de las exigencias técnicas del sistema, instituyéndose como una praxis humana y sensible que se vale de la mediación diferenciada para restaurar la equidad.

El cuarto propósito específico, atendió al fin último de un producto doctoral pues el mismo estuvo direccionado a: “Construir un entramado de elementos teóricos desde la mirada del docente y su cosmovisión en los procesos áulicos”, dando lugar a una interacción sinérgica de las cinco categorías teorizadoras ya destacadas donde se logró alcanzar una aproximación teórica absoluta que plantea la apertura de las compuertas de la inclusión en los procesos áulicos. Constituye una teorización holística donde se integran todas las categorías teorizadoras iniciando desde la cosmovisión del docente que permiten unir la gestión, el currículo, la mediación, la praxis y el ecosistema para transformar las dinámicas del aula escolar y dan apertura a tres grandes compuertas: la cosmovisión docente como ecosistema humano; justicia curricular y flexibilización desde el trabajo colaborativo y articulación institucional para la justicia social

A continuación, se despliegan las reflexiones esenciales articuladas en torno a las tres grandes compuertas teorizadoras que se abrieron en este entretejido teórico y su correspondencia con las demandas y alcances del sistema educativo en Colombia. Se devela así un tejido argumentativo que sitúa la cosmovisión docente en el centro de la transformación escolar, asumiendo la labor pedagógica como una militancia ética indispensable para edificar escuelas genuinamente inclusivas, dialógicas y sensibles a la alteridad.

I. Primera Compuerta: La Cosmovisión Docente como Ecosistema Humano y Sentipensante

La aproximación teórica construida devela que la inclusión no se decreta mediante directrices ministeriales, sino que se gesta en la subjetividad del maestro. Las percepciones, posturas y experiencias de los docentes operan como una compuerta subjetiva que define el destino de la diversidad en el aula. En el contexto de la educación colombiana —marcada por brechas históricas entre los entornos urbanos y rurales y por aulas altamente heterogéneas—, esta compuerta demuestra que el rol del educador debe migrar de un ejecutor técnico a un mediador social y sociocultural.

Inspirados en el enfoque ecológico de Bronfenbrenner y la Zona de Desarrollo Próximo de Vygotsky, los hallazgos confirman que las interacciones dialógicas en el aula configuran un microsistema vivo. Por ende, la transformación hacia una escuela coherente con las realidades de equidad del país exige que la formación docente fortalezca una postura sentipensante, donde la razón pedagógica sintonice con la alteridad y el reconocimiento ético de las singularidades de cada estudiante.

II. Segunda Compuerta: Justicia Curricular y Flexibilización como Imperativos Éticos

El desmontaje de los modelos homogéneos de enseñanza condujo de manera inevitable a la emergencia de la Justicia Curricular como la segunda gran compuerta del constructo teórico. En sintonía con las posturas de Mitchell, Ainscow y De La Cruz, esta

investigación demuestra que un currículo estandarizado y rígido actúa como una barrera invisible que perpetúa la exclusión.

Para Colombia, un país regido formalmente por el Decreto 1421 de 2017 (que regula la atención educativa a la población con discapacidad bajo un enfoque inclusivo) y los lineamientos del Plan Nacional Decenal de Educación, esta compuerta devela que la verdadera justicia curricular radica en la flexibilización de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación. Flexibilizar no implica empobrecer el contenido, sino democratizar el saber; es diseñar un territorio didáctico maleable que asuma la diferencia como una potencia y no como una limitación o un déficit. La justicia curricular se instituye, así, como un acto de emancipación pedagógica indispensable para garantizar oportunidades equitativas en contextos vulnerables y rurales del territorio nacional.

III. Tercera Compuerta: Trabajo Colaborativo y Articulación Institucional para la Justicia Social

Finalmente, la tercera compuerta teórica sitúa a la inclusión más allá de los linderos del aula, concibiéndola como un macroproceso que demanda una Acción Colectiva e Institucional Compartida. Tal como lo sostienen Bolívar, Murillo y Hernández-Castilla, los procesos inclusivos sostenibles son directamente proporcionales a la capacidad de la escuela para tejer redes de apoyo corresponsables.

En la realidad educativa colombiana, donde la soledad pedagógica del maestro suele ser común ante las complejidades sociales, esta compuerta teórica adquiere un valor praxeológico urgente. La inclusión auténtica requiere la articulación sistémica entre directivos, docentes, familias y la comunidad en general. Este entramado colaborativo actúa como la fuerza motriz que desmantela las estructuras escolares segregadoras de origen tradicional. Solo a través de una cultura institucional cohesionada y orientada por un propósito común es posible edificar escuelas permeadas por principios de justicia social, capaces de responder con pertinencia, humanidad y dignidad a las demandas de equidad de la sociedad contemporánea.

Como cierre del entramado teórico construido, las compuertas de la Alteridad Viva en el Aula Inclusiva, de la Justicia Curricular y de la Consciencia Institucional se constituyen en dimensiones interdependientes que posibilitan la consolidación de procesos áulicos verdaderamente inclusivos. En conjunto, estas compuertas trascienden el plano discursivo para convertirse en principios dinamizadores de la práctica pedagógica, promoviendo escenarios educativos más humanos, participativos y socialmente justos. De esta manera, la inclusión educativa emerge como una construcción colectiva que interpela tanto al docente como a la institución en la transformación permanente de sus acciones y sentidos pedagógicos.

Interpretar los hallazgos con la rigurosidad ética que requiere esta investigación conllevó reconocer que la inclusión en la educación básica en Colombia trasciende las buenas intenciones de los estamentos institucionales que promulgan la igualdad. Frente a las brechas socioeducativas del país, el derecho a la educación no se reduce a otorgar un cupo formal en la escuela a quienes históricamente fueron invisibilizados; incluir exige un esfuerzo sinérgico de toda la comunidad para garantizar que la permanencia en el sistema se desarrolle bajo un clima de respeto, cordialidad y empatía. Es en este escenario de corresponsabilidad donde la inclusión en el contexto colombiano se despoja de su carácter utópico para transformarse en una realidad humana, vinculante y transformadora.

Es precisamente allí donde se redefine el rol del docente, configurándose desde el empoderamiento y la responsabilidad social frente a la formación de ciudadanos capaces de transitar con éxito hacia la vida postescolar. Bajo esta perspectiva, la escuela colombiana trasciende su infraestructura física para convertirse en un referente de inclusión social; una institución que asegura que el precepto constitucional del derecho a la educación no sea un ideal abstracto, sino una práctica palpable, viva y contextualizada a las complejidades territoriales de los estudiantes. De este modo, se consolidan las bases epistémicas de un modelo pedagógico donde el aula se instituye como el primer territorio de justicia, equidad y dignidad humana en respuesta a las demandas de la sociedad contemporánea.

REFERENCIAS

- Academia Real Española. (RAE), (2022). Diccionario de la lengua española, 23a ed., [versión 23.6 en línea]. Concepto de axiología. <https://www.dle.rae.es/axiolog%C3%ADa?m=form>. [Octubre 15, 2024].
- Aguilar, L. (2004). La hermenéutica filosófica de Gadamer. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (24), 61-64. <https://www.redalyc.org/pdf/998/99815918009.pdf>
- Alfaro, J. & Fernández, V. (2020). El reconocimiento de las diferencias como fundamento para la educación inclusiva: la evaluación como barrera en el discurso docente. *Revista Brasileira de Educação*, 25, e250030. <https://www.scielo.br/rbedu/a/5j9zxGnKtcKbjnbkwk4gmH/?format=html&lang=es>
- Amiama, N., Jiménez Joxe & Ozerinjauregi, N. (2025). La corresponsabilidad social en los procesos educativos inclusivos. *Revista de Educación Inclusiva*, 1-3. [file:///C:/Users/Tica/Downloads/1+Presentacion%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Tica/Downloads/1+Presentacion%20(1).pdf)
- Buitrago, D. (2026). Educación inclusiva. Una visión desde la neurociencia en básica primaria de Colombia. *TESIS DOCTORALES*. <https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/2449>
- Ainscow, M (2020). *Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences*. Nordic Journal of Studies in Educational Policy, 6(1), 7-16.
- Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento: Una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Paidós
- Bajaña, M., Binasco, T. & Balseca, R. (2024). Estrategias para fomentar la inclusión y la equidad en la educación secundaria en Ecuador: abordando las desigualdades socioeconómicas y culturales. *Ciencia Latina: Revista Multidisciplinar*, 8(2), 6620-6639.
- Barreno, P. (2024). Políticas y prácticas de educación inclusiva en Latinoamérica: una revisión sistemática. *Revista De Investigación Educativa Niveles*, 1(2), 14-30.
- Bermúdez, M & Navarrete, I. (2020). Actitudes de los maestros ante la inclusión de alumnos con discapacidad. *Ciencias Psicológicas*, 14(1), e2107. EPUB 01 de junio de 2020. <https://doi.org/10.22235/cp.v14i1.2107>.
- Biesta, G. (2022). *Redescubrir la enseñanza*. Ediciones Morata.
- Blanco, R. (1990). La atención a la diversidad en el aula y las adaptaciones del currículo. *Desarrollo psicológico y educación*, 411-438. https://www.academia.edu/download/58413464/ATENCION_A_LA_DIVERSIDAD.pdf.
- Blanco, R. (2006). La inclusión en educación: una cuestión de justicia y de igualdad. *Sinéctica, revista electrónica de educación*, (29), 19-27. <https://www.redalyc.org/pdf/998/99815739003.pdf>
- Bolívar, A. (2019). *Una dirección escolar con capacidad de liderazgo pedagógico*. La Muralla.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares* (3.ª ed.). FUHEM / OEI.

- Botella, A. & Ramos, P. (2019). Investigación-acción y aprendizaje basado en proyectos. Una revisión bibliográfica. *Perfiles educativos*, 41(163), 127-141. <https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185->
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano: Experimentos en entornos naturales y diseñados*. Paidós.
- Bruner, Jerome. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Buitrago, D. M. A. (2026). Educación inclusiva. Una visión desde la neurociencia en básica primaria de Colombia. *TESIS DOCTORALES*.
- Cáceres, A. (2022) La construcción del Mundo desde la investigación Social. Madrid: Editorial Española. <https://www.amazon.com> ›
- Calvo, G. (2013). La formación de docentes para la inclusión educativa. *Páginas de educación*, 6(1), 19-35. <http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?pid=s1688-7>
- Carletti, G. (2014). Hacia una escuela inclusiva: un aporte desde las estrategias de la gestión. https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/93650112/61888312-libre.pdf?1667563092=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DHacia_una_escuela_inclusiva_un_aporte_de.pdf&Expires=1780728014&Signature
- Casanova, M. (2023). Modelo Teórico De Gestión Metodológica Para El Fortalecimiento De La Praxis Pedagógica Inclusiva En Básica Primaria: Tesis presentada como requisito parcial para optar al Grado de Doctor en Educación. *Tesis Doctorales*.
- Cañabate, E. (2022). Constructo Teórico Sobre De La Inclusión De Estudiantes Con Discapacidad Desde Las Creencias De Los Actores Educativos En Contextos De La Educación Primaria. *Tesis Doctorales*.
- Cevallos, E., Jácome, P., Chanatasig, H., Villavicencio, C., & Flores, J. (2025). La Formación Docente para la Inclusión. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(2), 997-1012. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i2.16907
- Crisol, E (2019). Hacia una educación inclusiva para todos. Nuevas contribuciones. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 23(1), 1-9. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado>.
- Cobos, L. Vivas, Á. & Jaramillo, E. (2018). El aprendizaje significativo y su relación con los estilos de aprendizaje. In *Revista Anales* (Vol. 1, No. 376, pp. 231-248).
- Coll, C (2004). *Psicología de la educación y prácticas educativas mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación*. Sinéctica, (25), 1-24.
- Cornejo, C. & Almonacid, A. (2024). Evaluación formativa: Reflexiones sobre la educación inclusiva. *Revista De La Escuela De Ciencias De La Educación*, 2(19). <https://doi.org/10.35305/rece.v2i19.828>
- Cortina, A. (2013). *¿Para qué sirve realmente la ética?* Paidós.
- Davini, M. (2008). Métodos de enseñanza. *Didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires: Santillana. https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=la+ense%C3%B1anza

- De Educación, (2022). Hacia la inclusión en la educación: situación, tendencias y desafíos. 25 años después de la Declaración de Salamanca de la UNESCO. <https://riberdis.cedid.es/items/0946fd6f-4111-43b0-8df8-d6ade6714002>
- De Educación, Guía y herramientas (2008). *Educación inclusiva con calidad “construyendo capacidad institucional para la atención a la diversidad”*; Editorial Alfa y Omega. Santa Fe de Bogotá.
- De Educación, L. (1994). Ley 115 de 1994. *Constitución Política de Colombia*, 2016-2019
- De Educación, S. & y Cultos, (2000). Plan decenal de educación. *Editorial Alfa y Omega. Santa Fe de Bogotá*.
- De educación, L. D. E. I. *Ley 2216 de 2022. Ley de Educación Inclusiva*. https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma_pdf.php?i=188289
- De Educación, Decreto 1421 de 2017: por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad. Bogotá: Presidencia de la República de Colombia, 2017. <http://es.presidencia.gov.co/nor.pdf>
- De la Cruz Flores, G. (2016). Justicia curricular: significados e implicaciones. *Sinéctica*, (46). <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/es/article/view/616>
- Delgado, E., García, G., Rodríguez, X., Rosas, G., & Granados, A. (2024). Resignificación de la labor docente desde las prácticas pedagógicas en el aula de clases. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(5), 14101-14116. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i6.14969
- Dewey, J (2004). *Democracia y educación*. Madrid: Morata. (Trabajo original publicado en 1916).
- Díaz, A (2010). El docente ante los resultados de la evaluación. *Actualidades pedagógicas*, (56), 11-21. <file:///C:/Users/Tica/Downloads/fulltext.pdf>
- Díaz B. y Arceo, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista electrónica de investigación educativa*, 5(2), 1-13. <https://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v5n2/v5n2a11.pdf>
- Díaz, F. (2021). *Diseño tecnopedagógico e innovación educativa: Experiencias y reflexiones para la educación contemporánea*. Ciudad de México: UNAM
- Díaz, L (2021). De “necesidades educativas especiales” a “diseño universal para el aprendizaje”: un recorrido cronológico por las políticas de educación inclusiva en Colombia. *Jurídicas*, 18(2), 161-182. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8305370>
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (2011). *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (4th ed.). SAGE Publications.
- Duk, C. (2009). El Enfoque de Educación Inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva. Escuela de Educación diferencial*, 3(1). http://www.lausina.org/datosdeintereses/articulos/doc/el_enfoque_de_la_educacion.p df
- Duk, Cynthia, Cisternas, Tatiana, & Ramos. (2019). Formación Docente desde un Enfoque Inclusivo. A 25 Años de la Declaración de Salamanca, Nuevos y Viejos Desafíos. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 13(2), 91- 109. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000200091>
- Duta et al. (2025). El rol docente en la construcción de una educación inclusiva. *RICEd: Revista De Investigación En Ciencias De La Educación*, 3(6), 95-110. <https://doi.org/10.53877/64mxab10>

- Echeita, G., Simón, C., López, M., & Urbina, C. (2013). Educación inclusiva. Sistemas de referencia, coordinadas y vórtices de un proceso dilemático. *Discapacidad e inclusión. Manual para la docencia*, 329-357.
- Echeita, G. (2016). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones* (Vol. 102). Narcea Ediciones.
- Echeita, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula Abierta*, 46(2), 17–24. <https://doi.org/10.17811/rifie.46.2.2017.17-24>
- Echeita, G., Fernández, M & Simón, C. (2022). Hacia culturas, políticas y prácticas escolares más inclusivas. Termómetro para la inclusión. <https://www.plenainclusioncanarias.org/wp-content/uploads/2023/01/Hacia-culturas-politicas-y-practicas-escolares-mas-inclusivas.pdf>
- Espinoza Freire, E., & Calva Nagua, D. X. (2020). La ética en las investigaciones educativas. *Revista Universidad y Sociedad*, 12(4), 333-340. <http://scielo.sld.cu/scielo>
- Fischer, F. (2018). La hermenéutica de Gadamer como escucha tras la huella. ¿Una hermenéutica de lo inaparente? *Escritos*, 26(56), 21-61. <http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0120-2632018000100021>
- Foronda Torrico, J., & Foronda Zubieta, C. L. (2007). LA EVALUACIÓN EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE. PERSPECTIVAS, (19), 15-30. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=425942453003>
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (2.ª ed.). Siglo XXI Editores.
- Fuster Guillen, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y representaciones*, 7(1), 201-229. <http://www.scielo.org.pe/pdf/pyr/v7n1/a10v7n1.pdf>
- Fullan, M (2002). *Las fuerzas del cambio: Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid: Akal.
- Gallego Echeverri, Mónica. (2023). Formación docente para la educación inclusiva en instituciones públicas del Quindío. *Siglo Cero*, 54(4), 11-27. EPUB 25 de noviembre de 2024. <https://dx.doi.org/10.14201/scero.31473>
- Gamboa, M. (2019). La zona de desarrollo próximo como base de la pedagogía desarrolladora. *Didasc@lia: didáctica y educación*, 10(4), 33-50. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7248596>
- Gardner, H (2011). *La inteligencia reformulada: Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- Jimeno, J. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica* (Vol. 1). Madrid: Morata.
- Jimeno, J.& Gómez, A. P. (1989). *La enseñanza: su teoría y su práctica* (Vol. 57). Ediciones AKAL.
- Jimeno, J. (2010). ¿Qué significa el currículum?(adelanto). *Sinéctica*, (34), 11-43.. <https://www.scielo.org.mx/pdf/sine/n34/n34a9.pdf>
- Jimeno, J. (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículo*. Madrid: Morata.

- González, F. (2008). Apuntes para una crítica pentadimensional de la investigación socioeducativa. *Revista Educação em Questão*, 32(18). <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/3916>
- González, F. (2022). Pedagogía del amor: el docente y la dignificación del sujeto. *Mérito - Revista De Educación*, 4(12), 64–71. <https://doi.org/10.33996/merito>
- Gómez, J. y Otros. (2006). Metodología comunicativa crítica. España: Madrid.
- Guardián, A. (2007). El Paradigma Cualitativo en la Investigación Socio –Educativa. San José de Costa Rica.
- Guardo Porras, S. D. (2023). Lineamientos Curriculares Para El Desarrollo De Capacidades En La Inclusión De Estudiantes Con Discapacidad En El Municipio De Los Santos Santander (Doctoral dissertation, Universidad Santo Tomás). <https://repository.usta.edu.co/handle/11634/48665>
- Guía y herramienta de inclusión. [Ministerio de Educación Nacional]. Educación inclusiva con calidad “construyendo capacidad institucional para la atención a la diversidad”. 2008. <https://soachaeducativa.edu.co/phocadownloadpap/estudiantes-d.pdf>
- Guido, M., & Ireta, A. (2026). Educación Holística y el Modelo Ecológico: Corresponsabilidad Entre Escuela, Familia y Comunidad en el Aprendizaje. *Ibero Ciencias - Revista Científica Y Académica - ISSN 3072-7197*, 5(1), 983-996. <https://doi.org/10.63371/ic.v5.n1.a705>
- Guba E. (1985). Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries. *Educ Tech.* [Revista en línea]. 29(2): 75-91
- Heidegger, M. (1927). Ser y Tiempo Edición electrónica de www.philosophia.cl / Escuela de Filosofía Universidad ARCIS
- Hidalgo, M. (2021). Reflexiones acerca de la evaluación formativa en el contexto universitario. *Revista Internacional de Pedagogía E Innovación Educativa*, 1(1), 189–210. <https://editic.net/journals/index.php/ripie/article/view/84/74>
- Johnson, D & Johnson, T (2009). *An Educational Psychology Success Story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning*. *Educational Researcher*, 38(5), 365–379.
- Juca et al (2026). Atención a la diversidad en el aula regular: retos y prácticas inclusivas en el sistema educativo. *Educational Regent Multidisciplinary Journal*, 3(1), 1-11. <https://doi.org/10.63969/dxbp1m20>
- Jumbo, Jacqueline (2024). Inclusión y el mejoramiento del espacio educativo en el aula. *Episteme Koinonía. Revista Electrónica de Ciencias de la Educación, Humanidades, Artes y Bellas Artes*, 7(13), 52-69. Epub 27 de junio de 2024. <https://doi.org/10.35381/e.k.v7i13.3206>
- Kolb, D. (2015). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development* (2nd ed.). New Jersey: Pearson Education.
- Lafrancesco, G. (2004). *Evaluación integral y del aprendizaje*. COOP. EDITORIAL MAGISTERIO.
- Leal, N. (2000). El método fenomenológico: principios, momentos y reducciones. *Revista Electrónica de Investigación Científica, Humanística y Tecnológica*, 1(5), 51-60.
- Londoño, M. Calderón (2014). Guía para construir Estados del Arte. *International Corporation of Network of knowledge*. <https://repositorio.minedu.gob>.

- López, M. (2012). La escuela inclusiva: una oportunidad para humanizarnos. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 26(2), 131-160. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27426890007.pdf>
- López, A. (2018). *La escuela inclusiva. El derecho a la equidad y la excelencia educativa*. [Libro en línea]. Disponible en <https://addi.ehu.es/handle/10810/26837>
- Loprette, A. (2024). Un estudio de caso en una escuela inclusiva de la Ciudad de Buenos Aires. El curriculum adaptado como herramienta para atender lo heterogéneo en el aula inclusiva. <https://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/4796>
- Lores, D., & Matos, M. (2017). Redefinición de los conceptos método de enseñanza y método de aprendizaje. *EduSol*, 17(60), 26-33. <https://www.redalyc.org/journal/4757/475753184013/475753184013.pdf>
- Manzano, H., & López, I. (2020). Cavilaciones sobre la evaluación y la calidad educativa en Colombia. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 5(9), 66-85. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7220308>
- Marchesi, A. y Hernández, L. (2019). Cinco Dimensiones Claves para Avanzar en la Inclusión Educativa en Latinoamérica. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 13(2), 45-56. [Revista e línea]. Disponible en https://www.researchgate.net/publication/337958163_Cinco_Dimensiones_Claves_para_Avanzar_en_la_Inclusion_Educativa_en_Latinoamerica
- Martínez, M. 2006 Validez y confiabilidad en la metodología cualitativa Paradigma, vol. 27. México. https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512006000200002
- Martinic, S. (2010). La evaluación y las reformas educativas en América Latina. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3(3), 30-43.
- Mayo, E. (2022). Formación docente para la atención a la diversidad en el grado en maestro/a en Educación Infantil y Primaria. *Revista de Educación Inclusiva*, 15(2), 166-182. [file:///C:/Users/Tica/Downloads/mcastellary,+Journal+manager,+10+emma+mayo+con+tablas%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Tica/Downloads/mcastellary,+Journal+manager,+10+emma+mayo+con+tablas%20(1).pdf)
- Mercatante, P. (2026). Inclusión educativa de personas con discapacidad: un dilema entre discursos, normativas y realidades áulicas. *Técnica administrativa*, 25(105), 3. <https://www.cyta.com.ar/ta/article.php?id=250103>
- Mina, J. & Guamán, L. (2022). Estrategias didácticas para una educación inclusiva: una mirada desde la enseñanza inicial. *GICOS: Revista del Grupo de Investigaciones en Comunidad y Salud*, 7(4), 123-138.
- Mitchell, D. (2015). *Inclusive Education is a Multi-Faceted Concept*. Center for Educational Policy Studies Journal, 5(1), 9-30.
- Noddings, N. (2005). *The challenge to care in schools: An alternative approach to education* (2nd ed.). Teachers College Press.
- Noddings, N. (2012). *The caring relation in teaching*. Oxford University Press.
- Mora, S. (22,07 de 2022) "Técnicas de análisis en la investigación científica" [Conferencia] II Jornada para el Intercambio de Experiencias Investigativas: Hacia una Didáctica de la Investigación, Barinas, Venezuela.URL: <https://meet.google.com/hjz-dbbz-jed>
- Moreno, Y. & Ramos, R. (2021). Aulas inclusivas y atención a la diversidad—un estudio de caso I. ED la Paz Apartadó Antioquia. *Revista de educación inclusiva*, 14(2), 196-205.

- Mota, C., & Villalobos, J. (2007). El aspecto socio-cultural del pensamiento y del lenguaje: visión Vygotskyana. *Educere*, 11(38), 411-418.
- Moya, E. (2019). Hacia una educación inclusiva para todos. Nuevas contribuciones. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(1), 1-9. <https://redined.educacion.gob.es/>
- Murillo, F. J., & Hernández-Castilla, R. (2011). *Hacia un concepto de justicia social. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(4), 7–23.
- Nogales, S., Lara, F., Loor, T., & Loor, M. (2020). Participación de la familia en la escuela: hacia una cultura educativa inclusiva. *Revista Recus*, 5(1), 41-46. <https://elibrary.ru/item.asp?id=77629575>
- Ocampo A., & Vercellino, S. (2018). Cuadernos de Educación Inclusiva. Vol. II. Formación de Maestros e Investigadores para la Educación Inclusiva.
- Ocampo, A. (2020). *Pensamiento crítico y pensamiento político para la educación inclusiva en Latinoamérica*. Fondo Editorial CELEI.
- Ocampo, A. (2022). Epistemología de la educación inclusiva. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, (15), 6. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8924943>
- Palacios, S. (2016). Principios de equidad e igualdad: una perspectiva inclusiva para la atención educativa de las poblaciones con discapacidad en Colombia. *Revista colombiana de bioética*, 11(1), 117-131. <http://revistas.saber.ula.ve/gicos>.
- Parra, K. (2014). El docente y el uso de la mediación en los procesos de enseñanza y aprendizaje. *Revista de investigación*, 38(83), 155-180. https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1010-29142014000300009
- Peña, H. Torres, E. Caballero, Y & Tovar, A. (2019). Innovación teórica para analizar el proceso de inclusión estudiantil desde la práctica pedagógica. *Zona Próxima*, (31), 56-86. <https://www.redalyc.org/journal/853/85362906004/85362906004.pdf>
- Pérez, A. (2000). Más y Mejor Educación para Todos. 2da. Caracas: San Pablo.
- Pérez, A. (1998). Educar es enseñar a amar. *Ediciones San Pablo, Pag, 18*.
- Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos: de la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes*. Buenos Aires: Colihue.
- Pino, C. & Rivera, E. (2024). Evaluación formativa: Reflexiones sobre la educación inclusiva. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 2(19). <https://revistacseducacion.unr.edu.ar/index.php/educacion/article/view/828>
- Popham, J. (2013). *Evaluación trans-formativa: el poder transformador de la evaluación formativa* (Vol. 124). Narcea Ediciones. https://books.google.com.co/books?hl=es&lr=lang_es&id=szx5BgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA108&dq=Evaluaci%C3%B3n+formativa,+integral+y+articulada+con+el+curr%C3%ADculo&ots=UtO_Jcbm3Q&sig=9yG0sudQGzHqfhP0coMeCq1gTq4&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false
- Rodríguez, S. (2026). Evaluación formativa para el logro de los aprendizajes: una revisión sistemática. *Revista InveCom*, 6(1). <https://doi.org/10.5281/zenodo.15665997>
- Rose, D & Meyer, A (2002). *Teaching Every Student in the Digital Age: Universal Design for Learning*. ASCD.

- Ruso, R. C. (2001). El concepto de zona de desarrollo próximo: una interpretación. *Revista cubana de psicología*, 18(1), 72-76. <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/rcp/v18n1/09.pdf>
- Rueda, S., & Fernández, Á. B. (2019). Las familias en el corazón de la educación inclusiva. *Aula abierta*, 48(1), 51-58. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6861533>
- Ruiz, G., Barbosa Perla A., & Sáenz M. (2024). El rol docente entre el ethos y las virtudes del profesorado. Reflexiones y saberes. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 14(28), e680. Epub 11 de noviembre de 2024. <https://doi.org/10.23913/ride.v14i28.1950>
- Sabino, C. (1997). *El proceso de investigación*. Panamericana Editorial.
- Salazar, J & Cáceres, M. (2022). Estrategias metacognitivas para el logro de aprendizajes significativos. *Conrado*, 18(84), 6-16. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442022000100006&lng=es&tlng=es.
- Salinas, Y. Sucari, W. Sarmiento, L. Huaman, E. Paullo, Y. & Chavez G. (2023). ¿Cómo debería implementarse el marco teórico en la investigación cuantitativa? *Revista científica en ciencias sociales*, 5(1), 102-113. <https://www.redalyc.org/journal/7497/749778813011/749778813011.pdf>
- Sampieri, R. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill México. <https://books.google.com.ar/books?hl=es&l>
- Sánchez, C. (2023). El papel del currículo en el camino a la educación inclusiva en Andalucía: claves de una investigación de tesis doctoral. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 4(2), 137-157. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v4i2.16779>
- Sánchez, M. Fernández, M & Díaz, J. (2021). Técnicas e instrumentos de recolección de información: análisis y procesamiento realizado por el investigador cualitativo. *Revista Científica UISRAEL*, 8(1), 107-121. <https://doi.org/10.35290/rcui.v8n1.2021.400>
- Santos, M. (2003). *Una flecha en la diana: La evaluación como aprendizaje*. Madrid: Narcea.
- Santos, M. (2017). *Evaluar con el corazón: De los ríos de las teorías al mar de la práctica*. Homo Sapiens Ediciones.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo: Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.
- Silva, E. (2020). El rol docente en la atención a la diversidad en Chile. *Praxis*, 16(2), 235-245. [file:///C:/Users/Tica/Downloads/Dialnet-ElRolDocenteEnLaAtencionALaDiversidadEnChile-8071022%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Tica/Downloads/Dialnet-ElRolDocenteEnLaAtencionALaDiversidadEnChile-8071022%20(1).pdf)
- Skliar, C. (2017). *Pedagogías de las diferencias: Notas, fragmentos, incertidumbres*. Noveduc.
- Skliar, C. (2021). *Pedagogías de la diferencia y de la alteridad: ¿Y si el otro no estuviera ahí?* Noveduc.
- Sverdlick, I., Austral, R., Bloch, M., & Sánchez, M. (2022). *La complejidad de la gestión escolar: Saberes y prácticas. Los desafíos de la inclusión*. Noveduc https://books.google.com.co/books?hl=es&lr=&id=ith0EAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=gesti%C3%B3n+estrategica+en+la+escuela+para+sumir+la+inclusi%C3%B3n&ots=qvp2Er6vX5&sig=AiCDW-4WCrdev0LUZIM4jKVgP7Y&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1990) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, Paidós.

- Tomlinson, C. A. (2008). *The differentiated school: Making revolutionary changes in teaching and learning*. ASCD.
- UNESCO (2005). Guidelines for inclusion: ensuring access to education for all, París. Unesco
- UNESCO (2015). La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. <http://en.unesco.org/sdgs>.
- UNESCO. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. París: UNESCO.
- UNICEF. (2022). *La encrucijada de la educación en América Latina y el Caribe: Informe regional de monitoreo ODS4-Educación 2030*. UNESCO Publishing.
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Vicerrectorado de Investigación Postgrado. (2022). Manual de Trabajos de Grado, Maestría y Especialización y Tesis Doctorales. Caracas: FEDEUPEL.
- Valdés, R. (2025). ¿Qué liderazgo escolar necesita el proyecto de una educación inclusiva? *Revista enfoques educacionales*, 22(1), 212-231. <https://dx.doi.org/10.5354/2735-7279.2025.75166>
- Vásquez, M. (2019). 7. Educación personalizante. Propuesta para una vía de acción a la inclusión educativa. *Revista EDUCARE-UPEL-IPB-Segunda Nueva Etapa 2.0*, 23(1), 159-187. <https://revistas.investigacion-upelipb.com/index.php/educare/article/view/15>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher mental processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Yáñez, P. (2016). El proceso de aprendizaje: fases y elementos fundamentales. *Revista San Gregorio*, (11), 70-81. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5585727>

ANEXO A

Guion de Entrevista

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO CONVENIO VENEZUELA – COLOMBIA

Estimado Docente:

El propósito de la entrevista dirigida a la docente de básica ´primaria de la Institución Educativa INEM Miguel Antonio Caro de Soledad, Atlántico es recolectar información relacionada con los procesos áulicos (enseñanza, aprendizaje y evaluación) en coherencia con la educación inclusiva como insumo para cumplir el propósito de la misma: Construir una aproximación teórica desde las compuertas de la inclusión educativa considerando la cosmovisión docente en los procesos áulicos. Esta entrevista será grabada para dejar registrado el diálogo que luego será transcrito. La información emitida por usted será estrictamente confidencial, por lo que podrá sentirse libre de expresar su punto de vista ante los planteamientos realizados. De antemano, agradecemos su disposición en participar con sus aportes en esta investigación.

Informante clave

Nº: _____ Profesión: _____

Planteamientos Generadores	
1	¿A partir de su práctica pedagógica cómo percibe la educación inclusiva?
2	¿Cuál es su visión frente a los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación que se evidencian en el aula en torno a la educación inclusiva?
3	Desde sus vivencias ¿cómo considera Ud que puedan generarse procesos áulicos que abran las compuertas a la educación inclusiva de forma más efectiva?
4	¿Cómo puede el docente propiciar procesos áulicos que permitan una educación inclusiva para una educación de calidad donde se considere la diversidad?
5	¿Desde su visión qué factores contribuyen para que en los procesos de enseñanza – aprendizaje, tenga una evaluación equitativa en el aula?

ANEXO B
CONSENTIMIENTO INFORMADO INFORMANTE CLAVE 1
Docente Asertiva



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN
Línea de Investigación: Educación Especial



CONSENTIMIENTO INFORMADO DEL PARTICIPANTE
COMPUERTAS DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA: UNA MIRADA DESDE
LA COSMOVISIÓN DOCENTE HACIA LOS PROCESOS ÁULICOS

Propósito: Construir una aproximación teórica desde las compuertas de la inclusión educativa considerando la cosmovisión docente en los procesos áulicos.

Responsable de la investigación: Mg Carlótica Mercado Mendoza

Lugar y fecha de la aplicación de la investigación: Institución educativa INEM Miguel Antonio Caro de Soledad/Atlántico (Colombia). Agosto de 2025

Antes de decidir su participación, por favor lea atentamente la siguiente información sobre las condiciones de su colaboración:

Voluntariedad: Su participación es completamente voluntaria. Tiene la libertad de negarse a participar o de retirar su consentimiento en cualquier momento del proceso, sin tener que dar explicaciones y sin que esto combine ninguna consecuencia negativa en su entorno laboral o personal.

Procedimiento: La participación consistirá en una entrevista con una duración aproximada de [ej. 45 a 60 minutos]. Con su autorización, la sesión será grabada en [audio / video] únicamente con el propósito de facilitar la posterior transcripción y análisis de los datos.

Confidencialidad y Anonimato: Toda la información recolectada será estrictamente confidencial. Su identidad será protegida mediante el uso de pseudónimos o códigos.

Riesgos y Beneficios: Esta participación no representa ningún riesgo físico, psicológico ni legal para usted.

Uso de los datos: Los datos obtenidos se utilizarán exclusivamente para fines académicos en el marco de esta tesis doctoral y posibles publicaciones académicas derivadas de la misma.

Mg Carlótica Mercado Mendoza
CC. 32.852.356 de Sabanalarga
carloticamercadom@gmail.com
3012620744

Informante 1

ANEXO C
CONSENTIMIENTO INFORMADO INFORMANTE CLAVE 2
Docente Empático



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN
Línea de Investigación: Educación Especial



CONSENTIMIENTO INFORMADO DEL PARTICIPANTE

**COMPUERTAS DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA: UNA MIRADA DESDE
LA COSMOVISIÓN DOCENTE HACIA LOS PROCESOS ÁULICOS**

Propósito: Construir una aproximación teórica desde las compuertas de la inclusión educativa considerando la cosmovisión docente en los procesos áulicos.

Responsable de la investigación: Mg Carlótica Mercado Mendoza

Lugar y fecha de la aplicación de la investigación: Institución educativa INEM Miguel Antonio Caro de Soledad/Atlántico (Colombia). Agosto de 2025

Antes de decidir su participación, por favor lea atentamente la siguiente información sobre las condiciones de su colaboración:

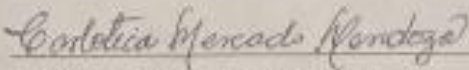
Voluntariedad: Su participación es completamente voluntaria. Tiene la libertad de negarse a participar o de retirar su consentimiento en cualquier momento del proceso, sin tener que dar explicaciones y sin que esto combine ninguna consecuencia negativa en su entorno laboral o personal.

Procedimiento: La participación consistirá en una entrevista con una duración aproximada de [ej. 45 a 60 minutos]. Con su autorización, la sesión será grabada en [audio / video] únicamente con el propósito de facilitar la posterior transcripción y análisis de los datos.

Confidencialidad y Anonimato: Toda la información recolectada será estrictamente confidencial. Su identidad será protegida mediante el uso de pseudónimos o códigos.

Riesgos y Beneficios: Esta participación no representa ningún riesgo físico, psicológico ni legal para usted.

Uso de los datos: Los datos obtenidos se utilizarán exclusivamente para fines académicos en el marco de esta tesis doctoral y posibles publicaciones académicas derivadas de la misma.

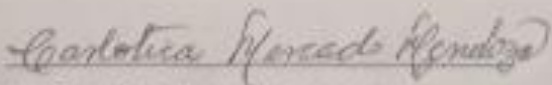
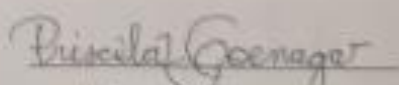


Mg Carlótica Mercado Mendoza
CC. 32.852.356 de Sabana-arga
carloticamercadom@gmail.com
3012620744



Informante **1**

ANEXO D
CONSENTIMIENTO INFORMADO INFORMANTE CLAVE 3
Docente Inquieta

	REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO DOCTORADO EN EDUCACIÓN Línea de Investigación: Educación Especial	
CONSENTIMIENTO INFORMADO DEL PARTICIPANTE COMPUERTAS DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA: UNA MIRADA DESDE LA COSMOVISIÓN DOCENTE HACIA LOS PROCESOS ÁULICOS		
Propósito: Construir una aproximación teórica desde las compuertas de la inclusión educativa considerando la cosmovisión docente en los procesos áulicos.		
Responsable de la investigación: Mg Carlótica Mercado Mendoza		
Lugar y fecha de la aplicación de la investigación: Institución educativa INEM Miguel Antonio Caro de Soledad/Atlántico (Colombia). Agosto de 2025		
Antes de decidir su participación, por favor lea atentamente la siguiente información sobre las condiciones de su colaboración:		
Voluntariedad: Su participación es completamente voluntaria. Tiene la libertad de negarse a participar o de retirar su consentimiento en cualquier momento del proceso, sin tener que dar explicaciones y sin que esto combine ninguna consecuencia negativa en su entorno laboral o personal.		
Procedimiento: La participación consistirá en una entrevista con una duración aproximada de [ej. 45 a 60 minutos]. Con su autorización, la sesión será grabada en [audio / video] únicamente con el propósito de facilitar la posterior transcripción y análisis de los datos.		
Confidencialidad y Anonimato: Toda la información recolectada será estrictamente confidencial. Su identidad será protegida mediante el uso de pseudónimos o códigos.		
Riesgos y Beneficios: Esta participación no representa ningún riesgo físico, psicológico ni legal para usted.		
Uso de los datos: Los datos obtenidos se utilizarán exclusivamente para fines académicos en el marco de esta tesis doctoral y posibles publicaciones académicas derivadas de la misma.		
		
Mg Carlótica Mercado Mendoza CC. 32.852.356 de Sabanalarga carloticamercadom@gmail.com 3012620744		Informante 3

ANEXO E
CONSENTIMIENTO INFORMADO INFORMANTE CLAVE 4
Docente Empoderada



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN
Línea de Investigación: Educación Especial



CONSENTIMIENTO INFORMADO DEL PARTICIPANTE
COMPUERTAS DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA: UNA MIRADA DESDE
LA COSMOVISIÓN DOCENTE HACIA LOS PROCESOS ÁULICOS

Propósito: Construir una aproximación teórica desde las compuertas de la inclusión educativa considerando la cosmovisión docente en los procesos áulicos.

Responsable de la investigación: Mg Carlótica Mercado Mendoza

Lugar y fecha de la aplicación de la investigación: Institución educativa INEM Miguel Antonio Caro de Soledad Atlántico (Colombia). Agosto de 2025

Antes de decidir su participación, por favor lea atentamente la siguiente información sobre las condiciones de su colaboración:

Voluntariedad: Su participación es completamente voluntaria. Tiene la libertad de negarse a participar o de retirar su consentimiento en cualquier momento del proceso, sin tener que dar explicaciones y sin que esto combine ninguna consecuencia negativa en su entorno laboral o personal.

Procedimiento: La participación consistirá en una entrevista con una duración aproximada de [ej. 45 a 60 minutos]. Con su autorización, la sesión será grabada en [audio / video] únicamente con el propósito de facilitar la posterior transcripción y análisis de los datos.

Confidencialidad y Anonimato: Toda la información recolectada será estrictamente confidencial. Su identidad será protegida mediante el uso de pseudónimos o códigos.

Riesgos y Beneficios: Esta participación no representa ningún riesgo físico, psicológico ni legal para usted.

Uso de los datos: Los datos obtenidos se utilizarán exclusivamente para fines académicos en el marco de esta tesis doctoral y posibles publicaciones académicas derivadas de la misma.

Mg Carlótica Mercado Mendoza
CC. 32.852.356 de Sabanalarga
carloticamercadom@gmail.com
3012620744

Informante 4

ANEXO F

REGISTROS FOTOGRÁFICOS ENTREVISTAS



Informante clave 1. Docente
apasionada

Informante clave 2.
Docente empático



Informante clave 3.
Docente inquieta

ANEXO G CURRICULO VITAE



*Carlótica María
Mercado Mendoza*

PERFIL

Docente que ama su profesión, caracterizada por un trato empático, cordial y una actitud constructiva. Poseo destrezas comprobadas en la empatía para mediación en entorno difíciles y el fomento del trabajo en equipo, asegurando siempre un clima de respeto mutuo. Soy una profesional organizada, capaz de priorizar tareas con eficiencia y responder con prontitud a las necesidades de la comunidad educativa.

CONTACTO

TELÉFONO: CELULAR
3012620744

CORREO ELECTRÓNICO:
carloticamercadomendoza@g
mail.com

ACTIVIDADES E INTERESES

Arte culinario

Lectura

Compartir tiempo en familia

EXPERIENCIA LABORAL

Docente de Aula, Básica Primaria.

Institución Educativa INEM Miguel Antonio Caro de Soledad
2009 - actualmente

Docente de Aula, Básica Primaria.

Nuestra Señora del Pilar
2000 – 2009

Docente de Aula, Básica Primaria

Ateneo Técnico Comercial
1995 - 1999

FORMACIÓN ACADÉMICA

Magister en Educación con Énfasis en Currículo y Educación

Abril 2019

Universidad del Norte

Licenciatura en Ciencias Sociales

Diciembre 2003

Universidad del Atlántico

▸ **Bachiller pedagógico**

▸ Diciembre 1994

▸ Normal Superior Santa teresita de Sabanalarga