



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO “LUÍS BELTRÁN PRIETO FIGUEROA”
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN



**CONCEPCIONES DE LA PEDAGOGÍA INCLUSIVA EN LA PRAXIS DOCENTE
FRENTE A LA DIVERSIDAD FUNCIONAL: UNA APROXIMACIÓN TEÓRICA
EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA “JOSÉ EUGENIO MARTÍNEZ”**

**Autora: Yageydis María Martínez Martínez
Tutora: Norelvis Saturnini**

Maracaibo, octubre 2026



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO “LUÍS BELTRÁN PRIETO FIGUEROA”
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO
Doctorado en Educación



Línea de Investigación: Personas con discapacidad y su integración en el sistema educativo y otros espacios de participación social

**CONCEPCIONES DE LA PEDAGOGÍA INCLUSIVA EN LA PRAXIS DOCENTE
FRENTE A LA DIVERSIDAD FUNCIONAL: UNA APROXIMACIÓN TEÓRICA
EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA “JOSÉ EUGENIO MARTÍNEZ”**

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

Autora: Yageydis María Martínez Martínez
Tutora: Norelvis Saturnini

Maracaibo, octubre 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 09 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: *"CONCEPCIONES DE LA PEDAGOGÍA INCLUSIVA EN LA PRAXIS DOCENTE: UNA MIRADA A LA DIVERSIDAD FUNCIONAL EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA 'JOSÉ EUGENIO MARTÍNEZ'"*, presentado por la Magister. Martínez Martínez Yageydis María, titular de la C.C 49607779 integrante de la cohorte: 2023-1 del Doctorado en Educación, para optar al título de Doctora en Educación, emitimos el siguiente veredicto: **APROBADO.**

Miembros del Jurado

Dra. Shirley Rangel O.
C.I. N° 9.099.379
Jurado



Dra. Maribel Tavares
C.I. N° 12.435.956
Jurado

Dr. Alejandro José Campos
C.I. N° 19347839
Jurado

Dra. Adriana Josefina Ovalles
C.I. N° 9.679.719
Jurado

-

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

DEDICATORIA

A quienes habitan la diversidad funcional con dignidad y lucha cotidiana: especialmente a los estudiantes de la Institución Educativa “José Eugenio Martínez”. Que sus cuerpos, mentes y formas de estar en el mundo no sean vistos como “déficits”, que sean territorios de resistencia pedagógica. Al niño o niña señalado (a) alguna vez como “diferente” que, sin saberlo, me enseñó que la verdadera ciencia comienza donde terminan los manuales y empieza el asombro por el otro. A docentes que, aun sin todas las respuestas, se preguntan cada día cómo hacer del aula un lugar habitable para todos.

A mi madre, que ya no habita en la tierra, pero está en cada una de mis palabras. A su memoria, que no es ausencia sino presencia silenciosa. Porque fue mi primera maestra en el arte de leer el mundo: me enseñó que la comprensión no está sólo en los libros, se encuentra en la mirada que acoge, en la mano que sostiene, en el silencio que acompaña. Su partida me dejó una herida que también es faro. Este trabajo es, sin que lo sepa, un diálogo con ella: cada página indaga sobre cómo hacer que nadie quede por fuera de la lectura del mundo, tal como ella nunca me dejó fuera de su amor.

A mis hijos, luz y motivo de cada amanecer: por enseñarme que el amor más inclusivo es el que no pone condiciones, y por prestarme su tiempo mientras yo escribía sobre cómo hacer del mundo un aula más justa. Que este trabajo sea para ustedes el testimonio de que la perseverancia y la ternura pueden cohabitar.

A mi familia, red de contención y raíz: por creer en mí cuando yo dudaba, por sostener la casa mientras yo construía ideas, y por recordarme que la verdadera academia también se cocina en la mesa compartida.

A quien se interese por leer este trabajo en la búsqueda de horizontes, para mirar la diversidad de otro modo. Que encuentre en estas páginas en vez de certezas absolutas, preguntas vivas; no recetas, sino espejos para seguir imaginando una educación donde nadie sobre ni falte.

AGRADECIMIENTO

A la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), por ser el espacio académico donde la reflexión rigurosa y el compromiso social con la educación encuentran su más alta expresión. A sus autoridades, coordinadores y personal administrativo del programa de doctorado, por garantizar un proceso formativo exigente, humano y transformador.

A la Institución Educativa “José Eugenio Martínez”, por abrir sus puertas, sus aulas y sus historias. A sus directivos, docentes, estudiantes y personal de apoyo, por confiar en esta mirada investigadora y permitirme caminar junto a ustedes en el análisis crítico de la propia praxis.

A los docentes participantes, por su tiempo, honestidad y valentía al compartir sus concepciones, tensiones y aciertos en torno a la pedagogía inclusiva. Este trabajo es, ante todo, un diálogo con sus voces.

A mi tutora de tesis, Dra. Norelvis Saturnini, por su exigencia ética y metodológica, y por recordarme siempre que investigar en educación especial no es clasificar, sino comprender contextos.

A mis colegas del seminario de metodologías cualitativas, por las discusiones interminables sobre el análisis de las concepciones docentes y el lugar del investigador como intérprete situado.

A mi familia, por sostener mis silencios y ausencias durante este proceso, y por entender que la academia también se habita con el corazón.

Un profundo agradecimiento a la diversidad funcional misma, como sujeto político y pedagógico. Que esta tesis contribuya, aunque sea modestamente, a desmontar prácticas que excluyen bajo apariencia de inclusión.

CONTENIDO

	p.p
LISTA DE TABLAS.....	viii
LISTA DE FIGURAS.....	Ix
RESUMEN.....	x
INTRODUCCIÓN.....	1
MOMENTO I	
ACERCAMIENTO AL FENÓMENO DE ESTUDIO.....	3
Contexto de estudio.....	3
Propósitos de la investigación.....	16
<i>Propósito general.....</i>	<i>16</i>
<i>Propósitos específicos.....</i>	<i>16</i>
Relevancia del estudio.....	16
MOMENTO II	
ESTADO DEL ARTE.....	21
Estudios previos.....	21
Referentes teóricos.....	31
<i>Teoría humanista.....</i>	<i>31</i>
<i>Teoría sociohistórica.....</i>	<i>35</i>
<i>Pedagogía crítica.....</i>	<i>37</i>
<i>Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)</i>	<i>38</i>
<i>Integración teórica hacia un marco comprensivo de la pedagogía inclusiva</i>	<i>40</i>
<i>Diversidad funcional.....</i>	<i>41</i>
<i>Praxis docente.....</i>	<i>41</i>
<i>Enfoques de discapacidad.....</i>	<i>42</i>
<i>Pedagogía inclusiva.....</i>	<i>44</i>
<i>Inclusión en el aula un derecho para todos.....</i>	<i>47</i>
<i>La evaluación inclusiva.....</i>	<i>49</i>
Aspectos legales.....	50
MOMENTO III	
ORIENTACIONES METODOLÓGICAS.....	54
Dimensiones de la investigación.....	54
<i>Dimensión ontológica.....</i>	<i>54</i>
<i>Dimensión epistemológica.....</i>	<i>56</i>
<i>Dimensión axiológica.....</i>	<i>58</i>
<i>Dimensión metodológica.....</i>	<i>59</i>
Escenario.....	64
Actores sociales: informantes clave.....	65
Técnicas e instrumentos de recolección de información.....	66
<i>Validez y confiabilidad.....</i>	<i>68</i>
Proceso de análisis de la información.....	70
<i>Codificación y categorización.....</i>	<i>70</i>

<i>Estructuración, contrastación y triangulación.....</i>	72
Interpretación y teorización de la información.....	74
Criterios de calidad de la investigación.....	76
MOMENTO IV	
DE LAS UNIDADES DE SENTIDO A LAS REPRESENTACIONES SOCIALES.....	78
Hallazgos del informante clave DAPI1.....	79
Hallazgos del informante clave DAPI2.....	97
Hallazgos del informante clave DD3.....	111
Significados compartidos.....	123
Significados atribuidos a las concepciones de la pedagogía inclusiva.....	125
Comprensión de las concepciones en la praxis docente.....	127
Elementos que entretejen la aproximación teórica.....	129
La reflexión crítica como motor de transformación.....	131
Hacia una aproximación teórica.....	132
MOMENTO V	
CONFIGURACIONES EMERGENTES DEL FENÓMENO.....	133
Aproximación Teórica: Dialéctica Vivencial de la Praxis Docente Inclusiva (DVPDI).....	133
Justificación.....	134
Entramado normativo.....	134
Niveles de comprensión que configuran la teoría emergente.....	135
Movimiento dialéctico como clave interpretativa.....	137
Aplicación de la aproximación teórica en el contexto estudiado.....	138
Horizontes de Acción y Transformación Institucional.....	139
MOMENTO VI	
CONSTRUCCIONES REFLEXIVAS: APORTES Y PROYECCIONES.....	142
De las configuraciones emergentes a las aperturas comprensivas.....	142
Postura conclusiva: La inclusión como tejido dialéctico y colectivo	145
Limitaciones: Dimensiones reconocidas, pero no agotadas.....	148
Prospectiva de la Investigación.....	148
REFERENCIAS.....	150
ANEXOS.....	157
ANEXO 1: GUÍA DE ENTREVISTAS.....	158
ANEXO 2: CONSENTIMIENTO INFORMADO.....	160
ANEXO 3: ENTREVISTA INFORMANTE CLAVE (DAPI1).....	162
ANEXO 4: ENTREVISTA INFORMANTE CLAVE (DAPI2).....	167
ANEXO 5: ENTREVISTA INFORMANTE CLAVE (DD3).....	173
ANEXO 6: RESUMEN CURRICULAR DE LA INVESTIGADORA.....	178

LISTA DE TABLAS

		p.p.
1	Categorización de la información. IC X.....	71
2	Contrastación y triangulación de la información. IC X.....	74
3	Categorización de la información informante clave DAPI1.....	79-84
4	Contrastación y triangulación de la información. informante clave DAPI1.....	85-90
5	Hallazgos emergentes informante clave DAPI1.....	95
6	Categorización de la información informante clave 2 (DAPI2).....	97-101
7	Contrastación y triangulación de la información informante clave 2 (DAPI2).....	102-106
8	Hallazgos emergentes informante clave 2 (DAPI2).....	109
9	Categorización de la información informante clave 3 (DD3).....	111-113
10	Contrastación y triangulación de la información. informante clave 3 (DD3).....	114-117
11	Hallazgos emergentes informante clave 3 (DD3).....	121
12	Significados Compartidos.....	123

LISTA DE FIGURAS

	p.p
1 Dimensiones de la Investigación.....	64
2 Triangulación metodológica.....	73
3 Proceso de análisis, interpretación, teorización y criterios de calidad.....	75
4 Hallazgos emergentes informante Clave DAPI1.....	95
5 Hallazgos emergentes informante clave 2 DAPI2.....	110
6 Hallazgos emergentes informante clave 3 DD3.....	116
7 Significados Compartidos.....	124
8 Niveles de comprensión que configuran la teoría emergente.....	137
9 Movimiento dialéctico que articula las teorías.....	138
10 Aproximación teórica sobre concepciones de la pedagogía inclusiva en la praxis docente.....	141

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

Línea de Investigación: Personas con discapacidad y su integración en el sistema educativo y otros espacios de participación social

CONCEPCIONES DE LA PEDAGOGÍA INCLUSIVA EN LA PRAXIS DOCENTE: UNA MIRADA A LA DIVERSIDAD FUNCIONAL EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA “JOSE EUGENIO MARTINEZ”

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

Autora: Yageydis María Martínez
Tutora: Norelvis Saturnin
Fecha: octubre 2026

RESUMEN

La investigación tiene como propósito generar una aproximación teórica sobre las concepciones de la pedagogía inclusiva en la praxis docente desde la diversidad funcional de los estudiantes de la Institución Educativa “José Eugenio Martínez” del municipio de Valledupar César, Colombia. Metodológicamente se orientó en el paradigma interpretativo con enfoque cualitativo y método fenomenológico hermenéutico. Los informantes clave fueron dos (2) docentes de aula y una (1) psicóloga. La técnica de recolección fue la entrevista en profundidad, apoyada en un guion de entrevista. La validez y confiabilidad garantizaron que los resultados reflejaran el fenómeno estudiado. El proceso de análisis incluyó codificación y categorización; estructuración, contrastación y triangulación; interpretación y teorización; los criterios de calidad se garantizaron mediante el método comparativo constante (MCC). Todo ello permitió configurar la aproximación teórica denominada Dialéctica Vivencial de la Praxis Docente Inclusiva (DVPDI), la cual se configura como un posicionamiento ético-epistémico-ontológico que trasciende la aplicación de técnicas o adaptaciones curriculares. Esta teoría se articula en tres (3) niveles interdependientes: ontológico, que concibe al estudiante como ser integral y fundamenta la gestión socioafectiva; epistemológico, que comprende el aprendizaje como proceso situado y demanda una planeación proactiva; y axiológico, que orienta la praxis desde el respeto, la empatía, la reflexión crítica y la corresponsabilidad. Su núcleo dinámico reside en la tensión dialéctica entre planeación reactiva y proactiva. La DVPDI permite comprender la praxis docente en contextos de diversidad funcional como un proceso complejo, multidimensional y dialéctico, en el que convergen dimensiones éticas, sociales, políticas y prácticas que solo en su articulación producen una educación verdaderamente inclusiva.

Descriptores: pedagogía inclusiva, diversidad funcional, inclusión.

INTRODUCCIÓN

La educación inclusiva se ha consolidado en las últimas décadas como un imperativo ético y pedagógico de alcance global. Ésta, representa un cambio paradigmático profundo: transita desde un modelo homogeneizador y segregador hacia otro que valora, celebra y se nutre de la diversidad humana. Este enfoque reconoce que todos los estudiantes, sin importar sus particularidades, tienen derecho a una educación de calidad en entornos que promuevan su participación plena y su desarrollo integral.

En este marco, el concepto de diversidad funcional adquiere protagonismo al superar las visiones médicas o deficitarias tradicionalmente asociadas a la discapacidad. La atención se desplaza desde las limitaciones individuales hacia las barreras del entorno (actitudinales, comunicativas, físicas y pedagógicas) que restringen la participación efectiva de los estudiantes. La escuela, como microcosmos social, asume la responsabilidad ineludible de identificar y eliminar estas barreras para garantizar una experiencia educativa significativa para todos.

Sin embargo, la realidad educativa colombiana evidencia una tensión constitutiva entre el discurso inclusivo y las prácticas cotidianas en las aulas. Persiste un modelo médico-rehabilitador que concibe la diferencia como un déficit individual a corregir, que genera una inclusión superficial que asume que el estudiante está físicamente presente pero no participa plenamente del currículo ni de la vida social del aula. A ello se suman la formación docente insuficiente y descontextualizada, las barreras actitudinales que estigmatizan la diversidad funcional, y la escasa articulación entre las políticas educativas y las realidades institucionales concretas.

La Institución Educativa “José Eugenio Martínez”, ubicada en Valledupar, Cesar, Colombia, no es ajena a esta problemática. Atiende una población estudiantil diversa en capacidades, intereses y necesidades, se enfrenta cotidianamente al desafío de traducir los principios abstractos de la inclusión en prácticas pedagógicas concretas, efectivas y sostenibles en el aula. Es precisamente en este escenario que emerge la necesidad de

comprender, desde la voz de sus propios actores, las concepciones que subyacen a la pedagogía inclusiva y cómo estas se manifiestan, o no, en la praxis docente frente a la diversidad funcional. En atención a lo expuesto, esta investigación tiene como propósito, generar una aproximación teórica sobre las concepciones de la pedagogía inclusiva en la praxis docente frente a la diversidad funcional en dicha institución.

Metodológicamente, la investigación se orientó en el paradigma interpretativo con enfoque metodológico cualitativo, enfoque epistémico fenomenológico, y método fenomenológico hermenéutico. Los informantes clave fueron dos (2) docentes de aula y una psicóloga de la institución. La técnica de recolección fue la entrevista en profundidad, apoyada en un guion de entrevista. El análisis de la información siguió un riguroso proceso de codificación, categorización, triangulación y teorización. Esta tesis aspira a ser un referente teórico-práctico para comprender las tensiones de la pedagogía inclusiva y transformar las prácticas educativas hacia una inclusión genuina, sostenible y profundamente humanizante.

Para ello, la tesis se estructuró en seis (6) momentos. Momento I: Acercamiento al fenómeno, contextualizando la problemática, los propósitos y la relevancia del estudio. Momento II: El estado del arte con estudios previos, referentes teóricos y aspectos legales que sustentan la investigación. Momento III: Orientaciones metodológicas, incluye las dimensiones ontológica, epistemológica, axiológica y metodológica. El Momento IV: Desde las unidades de sentido hacia las representaciones sociales, presenta la categorización y triangulación de las voces de los informantes. Momento V: Aproximación teórica denominada Dialéctica Vivencial de la Praxis Docente Inclusiva (DVPDI). Momento VI: Construcciones reflexivas, aportes, limitaciones y proyecciones de la investigación.

MOMENTO I

ACERCAMIENTO AL FENÓMENO DE ESTUDIO

Contexto de estudio

La educación inclusiva se ha convertido, en las últimas décadas, en un paradigma fundamental y un imperativo ético-legal en los sistemas educativos a nivel global. Lejos de ser moda pedagógica, representa un cambio de perspectiva radical, pasó de ser de un modelo homogeneizante y segregador a otro que valora, celebra y se nutre de la diversidad humana. Este mandato está respaldado por marcos normativos internacionales como la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, de la Organización de Naciones Unidas (ONU, 2008), a nivel nacional colombiano, por la Ley 1618, del Congreso de la República de Colombia (2013) y, el Decreto 1421 de la Presidencia de Colombia (2017), que reglamentan la atención educativa a la población con discapacidad bajo el enfoque de la educación inclusiva.

En este marco, el concepto de diversidad funcional gana protagonismo al superar visiones médicas o deficitarias de la discapacidad, se enfoca en la interacción entre las características individuales de las personas y las barreras del entorno que limitan su participación plena y efectiva en la sociedad. La escuela, como microcosmos social, tiene la responsabilidad ineludible de identificar y eliminar estas barreras actitudinales, comunicativas, físicas y pedagógicas.

A nivel global, la calidad educativa se ha consolidado como una prioridad fundamental y un eje orientador para cualquier proceso de transformación y mejora social. En atención a ello, el principio de igualdad de oportunidades adquiere relevancia central, al propiciar la inclusión y participación activa de personas con necesidades diversas dentro del sistema educativo. Estos esfuerzos, guiados por diferentes enfoques pedagógicos, confluyen en un objetivo común: la formación integral del ser humano. Dicho propósito se inicia al atender las necesidades reales del proceso de enseñanza-

aprendizaje, y se constituye en la base para alcanzar una educación de calidad.

En consecuencia, diversos organismos internacionales han posicionado a la educación como una herramienta fundamental para el desarrollo integral del individuo, sustentada en los principios de equidad y calidad. Estos esfuerzos se orientan a materializar el principio de educación para todos, toman la normativa de los tratados y convenios internacionales promulgados para la protección de poblaciones en situación de vulnerabilidad, en particular, aquellos grupos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación. Entre los instrumentos más relevantes destaca la Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1948), que establece “toda persona tiene derecho a la educación” (artículo 26, p. 8). Eso implica el acceso sin restricciones al sistema educativo y la participación en condiciones de igualdad, que obliga ofrecer oportunidades educativas equitativas que aseguren la inclusión efectiva de personas con necesidades específicas o discapacidad.

Por otra parte, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2014) también ha trabajado para universalizar la educación. Este esfuerzo se consolidó con la Declaración de Salamanca, documento fundacional a partir del cual la educación inclusiva evolucionó hasta convertirse en un movimiento mundial que promueve la inclusión de todos los estudiantes en las escuelas regulares. En consecuencia, ese documento ha trascendido de manera significativa en la educación especial, específicamente para la inclusión educativa, porque demanda a los centros escolares aceptar a todos los niños y niñas con sus diversas condiciones. Esta misión, que abarca desde atender a alumnos con discapacidad hasta potenciar a los más talentosos, representa uno de los mayores retos para la estructura de los sistemas educativos contemporáneos.

Al respecto, el proceso de inclusión en el sistema educativo se ha convertido en un trabajo arduo, al buscar que exista una participación integradora de los actores y promover el reconocimiento de la diversidad. Lo que implica hacer cambios o transformaciones en las estrategias que reconozcan y articulen las particularidades de la

disciplina. Es por ello, que se considera la inclusión "...como una forma de lograr una mejora general de los sistemas educativos", (UNESCO, 2019, p. 7). Es decir, con la educación inclusiva se busca eliminar las barreras del aprendizaje, la exclusión y una participación de todos los estudiantes sin importar su diversidad; de esa manera, conseguir que se genere con éxito el aprendizaje.

En ese sentido, para atender la diversidad funcional el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) ofrece un marco basado en la equidad y la inclusión. Este modelo, planteado por Pastor et al. (2014), quienes proponen un currículo flexible eficaz para las necesidades del aprendiz. Es decir, que promueva la inclusión a partir de un principio de equidad que conlleve al diseño de un currículo capaz de dar respuesta a las necesidades específicas de cada educando. Los aportes más importantes que se pueden establecer del diseño propuesto por los precitados autores, son la identificación de las habilidades de los estudiantes y la necesidad de eliminar las barreras que existe entre los estudiantes con o sin discapacidad dentro del entorno educativo. Por lo que sugiere que la discapacidad no se enfoque en la atención de las instituciones, recursos, materiales, si no que tome en cuenta a la persona.

El modelo que proponen Pastor et al. (2014), incluye un conjunto de métodos con el fin de ofrecer igualdad de oportunidades de aprendizaje a todos los participantes del proceso educativo, así como la utilización de herramientas que faciliten el acceso a la información brindada por diferentes canales. Además, plantea una correspondencia entre la enseñanza y los métodos evaluativos. En general, presenta un sin número de directrices que los docentes pueden utilizar para flexibilizar los procesos de enseñanza.

En el caso de Colombia, uno de los problemas centrales en las concepciones de la pedagogía inclusiva para la diversidad funcional está en la persistencia de un modelo médico-rehabilitador, que concibe la diferencia como un déficit individual que debe ser corregido o normalizado dentro del sistema escolar. Esta visión, según Davíes y Soni (2025), se traduce en prácticas que priorizan diagnósticos clínicos sobre proyectos pedagógicos, segregando a los estudiantes en aulas de apoyo especializado y

externalizando, su atención en profesionales de la salud, en lugar de transformar las prácticas de aula regulares.

Esto genera una inclusión superficial, porque el estudiante está físicamente presente pero no participa plenamente del currículo y la socialización, eso perpetúa una lógica de asimilación en lugar de valorar la diversidad. De ese modo, se crea una inclusión ficticia que cumple con los requisitos formales, pero, vacía de contenido sin derecho a una educación de calidad, niega la posibilidad de construir una comunidad educativa genuinamente plural en la que todos puedan aprender y pertenecer.

Otro problema, subyace en la brecha entre el marco normativo y la práctica real. Colombia cuenta con una legislación como la Ley 1618 (2013) y Decreto 1421 (2017) que promueven un modelo social de la discapacidad y exige ajustes razonables. Sin embargo, López (2020) argumenta que la implementación es inconsistente y depende enormemente de la voluntad individual de los docentes y directivos, así como de los recursos disponibles. La falta de articulación entre las secretarías de educación, instituciones y familias, sumada al escaso financiamiento, resulta en una inclusión en papel que no se materializa en mejoras tangibles en la calidad de la educación para los estudiantes con discapacidad.

Adicionalmente, existe una formación docente insuficiente y descontextualizada. Los profesores reportan sentirse abrumados y sin las herramientas necesarias para atender la diversidad en aulas sin apoyo suficiente. Al respecto, la formación inicial y continua generalmente es teórica, genérica y no provee estrategias pedagógicas concretas, didácticas flexibles o conocimientos para diseñar currículos universales (Martínez, 2024). Esto conduce a que la inclusión se perciba como una carga adicional en vez de un principio ético y pedagógico que enriquezca los procesos de enseñanza para todos los estudiantes.

Aunado a lo antes planteado, persiste una concepción cultural que estigmatiza la discapacidad, tal como lo señalan Córdoba et al. (2023), quienes afirman que las

barreras actitudinales o prejuicios, bajas expectativas y representaciones sociales negativas entre docentes, compañeros y familias son obstáculos significativos. En atención a ello, la verdadera inclusión requiere un cambio paradigmático hacia una cultura de la diversidad que vea la diferencia humana como un valor y no como un problema (Echeita, 2013). Mientras el sistema educativo colombiano no enfrente estas barreras actitudinales de fondo, las prácticas pedagógicas seguirán reproduciendo formas sutiles de exclusión dentro del aula.

En atención a lo antes planteado, un escenario más específico, en el centro educativo “José Eugenio Martínez”, ubicada en Valledupar, Cesar en zona urbana, con dirección Calle 18B N° 30ª- 54 del barrio Manantial, como institución formadora de futuros ciudadanos, no es ajena a ese mandato. Ésta se encuentra inmersa en un contexto social diverso, atiende una población estudiantil con un amplio espectro de capacidades, intereses y necesidades. La institución, por tanto, se enfrenta al desafío cotidiano de traducir los principios abstractos de la inclusión en prácticas pedagógicas concretas, efectivas y sostenibles en el aula.

La Institución Educativa, cuenta con los niveles de preescolar, primaria, media y básica secundaria. Ésta dispone de un equipo de profesores capacitados para trabajar en los distintos niveles educativos que imparte, proporciona a los alumnos el respaldo requerido para la asimilación y entendimiento de los conocimientos que se enseñan en el aula y que forman los fundamentos intelectuales y éticos que a futuro se extenderán en la sociedad.

Dicho, centro educativo, tiene docentes altamente competentes para trabajar con jóvenes y niños, demuestra una alta formación académica y un profundo conocimiento en pedagogía y psicología del desarrollo. Este equipo tiene habilidades técnicas, pero también un auténtico compromiso con el crecimiento integral de sus estudiantes. En particular, se destacan por su vocación y entrega, cualidades que se reflejan en su amor por la enseñanza y sincero interés por el bienestar de cada estudiante, que los lleva a adaptar sus métodos de enseñanza a las necesidades individuales de los alumnos, son

flexibles y dispuestos a modificar sus enfoques para garantizar que todos puedan aprender de manera efectiva y significativa.

Su misión como institución educativa de carácter oficial es ofrecer formación integral a los estudiantes en todos los niveles (preescolar, básica y media), modalidad técnica, bachillerato por ciclos integrados, atención a población vulnerables con necesidades especiales, además de programas de alfabetización para jóvenes y adultos en extra edad. Este compromiso se materializa con una educación basada en valores, docentes idóneos y proyección social, asegurar altos estándares académicos (pruebas ICFES-Saber) y la formación de líderes emprendedores preparados para los desafíos del sector productivo.

Además, la institución tiene la visión de consolidarse como líder a nivel local, regional y nacional en la formación integral de sus educandos, los prepara para ser miembros activos de la sociedad y personas capaces de emprender con éxito sus proyectos de vida, mediante el desarrollo de competencias asociadas a la productividad y la competitividad. Para ello, debe garantizar condiciones que aseguren igualdad de oportunidades para todos los estudiantes, ya que el acceso a la educación no implica necesariamente equidad o inclusión social. Es fundamental que todos ellos puedan apropiarse del conocimiento y la cultura, utilicen plenamente sus habilidades y destrezas, de modo que alcancen el máximo desarrollo sus capacidades, para alcanzar el éxito en su proceso formativo. (Martín et al., 2017, p.23).

No obstante, más allá de la misión y visión declaradas, la realidad cotidiana de la institución revela tensiones profundas que no siempre se visibilizan en los documentos oficiales. En los pasillos, en las aulas y en los espacios de encuentro, los actores sociales conviven con una contradicción persistente: el discurso institucional proclama la inclusión como principio rector, pero las condiciones materiales, pedagógicas y humanas para materializarla son insuficientes. Los docentes, aunque comprometidos, expresan sentirse solos y sobrecargados; los estudiantes con discapacidad, aunque presentes físicamente, no siempre participan plenamente del currículo ni de la vida social del aula. Las familias,

por su parte, oscilan entre la esperanza y la desconfianza frente a un sistema que promete, pero no siempre cumple. Esta brecha entre el deber ser y el hacer cotidiano constituye el núcleo crítico del fenómeno que se investiga, ya que revela que la inclusión es un proceso en permanente tensión.

Al entrar en la vida diaria de la institución, emergen con fuerza las debilidades que obstaculizan una inclusión genuina. La falta de personal especializado (terapeutas, docentes de apoyo) obliga a los docentes regulares a asumir funciones para las que no fueron formados, lo que genera frustración, agotamiento y una atención fragmentada. Las barreras físicas persisten: accesos inadecuados, aulas no adaptadas, materiales inaccesibles. Las barreras pedagógicas se manifiestan en adaptaciones curriculares improvisadas, evaluaciones uniformes que no reconocen los ritmos ni las capacidades diversas, y una planificación que rara vez anticipa la diversidad desde el origen. A ello se suma la sobrecarga burocrática, que resta tiempo y energía a lo esencial: acompañar a los estudiantes en sus procesos de aprendizaje. Estas debilidades no son fallas individuales, sino expresiones de un sistema que no logra traducir los principios de la educación inclusiva en condiciones reales de posibilidad.

El convivir de los actores sociales en ese contexto está marcado por una resistencia permanente entre la voluntad de inclusión y las limitaciones del entorno. Los docentes comparten entre sí sus angustias y sus pequeños logros; los estudiantes con discapacidad construyen estrategias propias para participar y ser reconocidos; las familias, cuando logran vincularse, se convierten en aliadas fundamentales, pero cuando no encuentran respuesta a sus necesidades, se retiran o confrontan a la institución.

En ese entramado de relaciones, la diversidad funcional es una experiencia vivida que atraviesa cuerpos, emociones y trayectorias. La necesidad que emerge con claridad es la de generar espacios de reflexión colectiva, formación situada y apoyo institucional sostenido que permitan transformar las buenas intenciones en prácticas concretas. Comprender esta realidad (con sus luces y sombras, sus avances y retrocesos) es el punto de partida ineludible para cualquier proceso de transformación educativa que aspire a ser

verdaderamente inclusivo.

De allí, surge el reto que enfrenta Colombia en el ámbito educativo, como lo es avanzar decididamente en procesos de inclusión, con el esfuerzo del Ministerio de Educación y demás organismos de control educativo, la participación activa de docentes, padres de familia y estudiantes, de acuerdo con el Decreto 1421 (2017). Ello, es fundamental para construir una educación pertinente, de calidad, en un contexto donde múltiples factores, como la falta de estrategias pedagógicas y apoyos específicos, inciden negativamente en el nivel de inclusión real en las instituciones. En consecuencia, hay garantizar que las prácticas docentes contengan estrategias incluyentes y efectivas que promuevan aprendizajes significativos en todos los estudiantes.

En ese sentido, el decreto antes mencionado establece la creación e implementación de los Planes Individuales de Apoyos y Ajustes Razonables (PIAR) como una estrategia fundamental para garantizar la adaptación de los métodos de enseñanza y aprendizaje. Este instrumento reconoce la diversidad de estilos y ritmos de aprendizaje presentes en las aulas, promueve así el derecho a la educación inclusiva.

La normativa establecida en el Decreto 1421 (2017) representa un avance significativo al oficializar el reconocimiento de la diversidad cognitiva, sensorial y motivacional del estudiantado, que implica la obligatoriedad de realizar ajustes razonables basados en sus necesidades particulares. No obstante, se identifica una contradicción discursiva: el documento, pese a su propósito inclusivo, emplea un lenguaje que centra la diferencia en el individuo, en lugar de enfocarse en la interacción entre las personas y las barreras presentes en los contextos social, pedagógico y físico. Este juego de palabras puede perpetuar percepciones que el propio decreto busca superar.

Al respecto, para enfrentar el reto de la inclusión educativa, el Estado colombiano ha establecido lineamientos que orientan al sistema escolar. Mediante el Decreto 366 (2009), emitido por Presidencia de la República, se “reglamenta la organización del

servicio de apoyo pedagógico para la atención de estudiantes con discapacidad y con capacidades o talentos excepcionales, en el marco de la educación inclusiva”.

Sin embargo, la eficacia de cualquier marco normativo se valora finalmente en su implementación práctica y en la percepción de aquellos agentes encargados de ejecutarlo en el día a día de las aulas. Para contrastar el ideal de inclusión plasmado en el Decreto 366 (Presidencia de la República, 2009) con la realidad educativa nacional, resulta indispensable recuperar las voces de los docentes, cuya experiencia situada revela los avances, tensiones y desafíos inherentes a este proceso. Al respecto, en conversación informal con el actor social preliminar 1 (ASP1), docente con veinte (20) años de servicio, en la dialogicidad sostenida, manifiesta:

Los docentes de las instituciones educativas se muestran muy comprometidos con el proceso de la implementación de la pedagogía inclusiva, pero de la misma manera se sienten desmotivados y defraudados, porque, aunque es una política de gobierno, no cuentan con la formación necesaria para atender la diversidad, que es una realidad que vivimos en nuestras aulas y que todos los docentes estamos llamados a liderar este proceso teniendo claro que es un derecho de todos. (15/09/2024)

El testimonio dado por el ASP1 se percibe desde un contexto caracterizado por una enorme diversidad cultural, étnica y socioeconómica, marcado históricamente por la desigualdad y desafíos sociales, esta pedagogía es clave para construir un sistema educativo que tolere, valore y celebre la diversidad como parte esencial de la identidad nacional. La educación inclusiva permite que los estudiantes de diferentes orígenes y capacidades se sientan parte integral de su comunidad escolar, lo que facilita la construcción de relaciones interpersonales basadas en el respeto, empatía y cooperación.

Además, la pedagogía inclusiva en las instituciones educativas colombianas aborda problemas estructurales del sistema educativo, tales como la falta de recursos en zonas rurales, discriminación hacia comunidades indígenas y afrodescendientes, y las barreras que enfrentan estudiantes con discapacidades. En atención a lo antes planteado, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia en su Plan Nacional Decenal

de Educación 2016-2026 (PNDE, 2016) concibe la pedagogía inclusiva como un enfoque que valora la diversidad en el aula y garantiza el acceso a una educación de calidad para todos los estudiantes, sin excepción. Según este marco, dicho enfoque permite generar un servicio educativo caracterizado por la calidad, pertinencia y equidad, al responder tanto a las necesidades comunes como a las específicas de las poblaciones.

Para poder alcanzarlo se hace necesario realizar ajustes en el sistema educativo para aplicar concepciones éticas que permitan considerar la inclusión de asunto de derecho y de valores, lo que implica la implementación de estrategias de enseñanza flexibles e innovadoras, que abra caminos a la concepción de que en la educación existen estilos de aprendizajes y capacidades diferentes en los estudiantes, y ofrece de esta manera diferentes alternativas de acceder y evaluar el conocimiento.

Otra iniciativa ambiciosa del Gobierno de Colombia a través del Ministerio de Educación Nacional (2022) es el Programa Todos a Aprender (PTA, 2022), orientado a mejorar la calidad educativa en el país y reducir las desigualdades en el acceso a una educación de calidad. Su objetivo principal es apoyar al docente en el aula de clases. Esto incluye estrategias específicas para abordar las necesidades de estudiantes en contextos de vulnerabilidad, quienes, por sus condiciones socioeconómicas o su localización geográfica, generalmente se enfrentan a barreras adicionales en su proceso educativo.

Esta pedagogía, el PTA, es un paso hacia la equidad en las oportunidades educativas, también juega un rol fundamental en la formación de ciudadanos conscientes y comprometidos con una sociedad plural. Los estudiantes que experimentan la inclusión desde el aula desarrollan una comprensión más amplia de la realidad colombiana, están mejor preparados para contribuir a la construcción de una sociedad que respete y valore las diferencias. En este sentido, la pedagogía inclusiva es una práctica educativa y una contribución significativa al fortalecimiento de una paz duradera en Colombia, ya que fomenta la convivencia pacífica, tolerancia y reconocimiento de la riqueza que aporta la

diversidad cultural y humana al país.

En ese mismo orden de ideas, la discapacidad en las instituciones educativas de Colombia se debe enmarcar en un proceso de transformación educativa que busque integrar a todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades o discapacidades, en un entorno de aprendizaje inclusivo y equitativo. Este enfoque responde al cambio de paradigma en la educación, que considere la diversidad funcional un obstáculo y se reconozca como un aspecto esencial de la vida social y académica que enriquece la experiencia educativa de todos los involucrados.

En tal sentido, la diversidad funcional (término adoptado por su carácter epistemológico y ético, que desplaza la mirada desde el déficit individual hacia la diversidad humana como valor) en la institución educativa “José Eugenio Martínez” en Colombia, se encuentra en un contexto de transformación educativa orientado hacia la inclusión y la equidad. Aunque se trabaja intensamente y avanza en sus políticas inclusivas, aún se enfrentan numerosos desafíos y oportunidades. Abordar la diversidad funcional en este ámbito implica reconocer el valor y las necesidades de los estudiantes con diferentes tipos de discapacidad o capacidades distintas, promover un sistema educativo en el que todos puedan aprender y desarrollarse. Al respecto en diálogo informal con el ASP2, docente en la especialidad de inglés con diez (10) años de experiencia refiere:

La implementación práctica de estas políticas enfrenta grandes desafíos. En muchas escuelas, en especial la nuestra donde persisten barreras físicas, como la falta de accesos adecuados, y barreras pedagógicas, como la ausencia de adaptaciones curriculares. Para satisfacer una población de diversidad funcional donde la falta de personal especializado no satisface las necesidades reales del contexto. (16/09/2024)

La declaración del ASP2 constituye una fuente de información que enriquece significativamente la investigación, ya que triangula la perspectiva normativa con la evidencia empírica desde la primera línea de acción. Este testimonio valida la existencia de una brecha de implementación entre los postulados del Decreto 366 (2009) y la

realidad escolar, concretándola en barreras específicas (físicas, pedagógicas y de talento humano); contextualiza el problema al proveer un caso específico (lo que sucede en la institución) que ilustra la manifestación concreta de desafíos sistémicos; y revela la interdependencia de las barreras, destaca cómo la falta de personal especializado amplifica el impacto de las otras carencias.

La mención de diversidad funcional demarca, además, un discurso orientado con los marcos conceptuales más actuales de la inclusión. Este insumo es vital para un análisis cualitativo, pues además de identificar problemas, aporta profundidad fenomenológica al explicar cómo estas barreras interactúan y obstaculizan la materialización del derecho a la educación. En ese sentido, la inclusión de estudiantes con diversidad funcional en las instituciones educativas ha aumentado en las últimas décadas. Cada vez más escuelas en Colombia se han comprometido a implementar prácticas inclusivas, y se observa una mayor presencia de estudiantes con diversas capacidades en el aula. Estos avances son el resultado de políticas gubernamentales y de la creciente conciencia social sobre la importancia de la diversidad y la inclusión.

La diversidad funcional de acuerdo con el PNDE 2016-2026 de Colombia (MEN, 2016), se aborda como una prioridad para avanzar hacia un sistema educativo inclusivo, equitativo y accesible para todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades. Éste, plantea la importancia de integrar a personas con discapacidad en todos los niveles educativos, promover una educación que no discrimine, que valore la pluralidad en habilidades, formas de aprendizaje y participación. Dicho Plan, considera la discapacidad como una diferencia y a la vez, como un aspecto enriquecedor de la educación, al plantear que la educación debe estar al alcance de todos. Además, enfatiza que los sistemas educativos conviene ajustarse a las necesidades individuales y no viceversa. Se busca derribar barreras estructurales, sociales y pedagógicas que han impedido la inclusión plena de este tipo de estudiantes.

Asimismo, establece el abordaje desde un enfoque de derechos humanos que reconozca la importancia de eliminar las barreras que enfrentan las personas con

discapacidades para acceder a servicios y oportunidades en igualdad de condiciones. Esto implica, un compromiso para transformar las políticas y sistemas en todos los sectores para promover la equidad; de ese modo, asegurar que los derechos de las personas con diversidad funcional sean respetados y promovidos. De esa manera, se enfoca también al cumplimiento de tratados y convenios internacionales, como la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de la (ONU, 2008) que Colombia ha adoptado. El PNDE (2016) establece acciones para garantizar la plena inclusión de personas con diversidad funcional en la sociedad.

En este sentido, se abre un amplio panorama que invita a realizar esfuerzos encaminados a consolidar procesos investigativos dirigidos a sistematizar las experiencias en torno a las concepciones de la pedagogía inclusiva en la praxis docente frente a la diversidad funcional. Ante esa situación, instituciones educativas como la “José Eugenio Martínez”, ubicada en Valledupar, Colombia, están llamadas a asumir un papel protagónico en la implementación de acciones que permitan la inclusión en la diversidad.

Desde esa mirada surgen las siguientes interrogantes: ¿Cómo es la praxis docente frente a la diversidad funcional en la institución educativa “José Eugenio Martínez” de Valledupar César, Colombia? ¿Qué significado les atribuyen a las concepciones de la pedagogía inclusiva los docentes de la institución educativa “José Eugenio Martínez” del municipio de Valledupar Cesar, Colombia? ¿Cómo emergen las concepciones de la pedagogía inclusiva en la praxis docente frente a la diversidad funcional en la institución educativa “José Eugenio Martínez” del municipio de Valledupar, Cesar, Colombia? ¿Cuáles son los elementos que entretejen una aproximación teórica sobre las concepciones de la pedagogía inclusiva en la praxis docente frente a la diversidad funcional en la institución educativa “José Eugenio Martínez” del municipio de Valledupar César, Colombia?

Propósitos de la investigación

Propósito general

Generar una aproximación teórica sobre las concepciones de la pedagogía inclusiva en la praxis docente frente a la diversidad funcional de los estudiantes en la institución educativa “José Eugenio Martínez” del municipio de Valledupar César, Colombia.

Propósitos específicos

Develar la praxis docente frente a la diversidad funcional en la institución educativa “José Eugenio Martínez” de Valledupar César, Colombia.

Interpretar el significado que le atribuyen a las concepciones de la pedagogía inclusiva los docentes de la institución educativa “José Eugenio Martínez” del municipio de Valledupar César, Colombia

Comprender las concepciones de la pedagogía inclusiva en la praxis docente frente a la diversidad funcional en la institución educativa “José Eugenio Martínez” del municipio de Valledupar, Cesar, Colombia.

Configurar los elementos que entretengan una aproximación teórica sobre las concepciones de la pedagogía inclusiva en la praxis docente frente a la diversidad funcional en la institución educativa “José Eugenio Martínez” del municipio de Valledupar Cesar, Colombia.

Relevancia del estudio

El proceso de inclusión en el sistema educativo se ha convertido en un trabajo arduo a nivel mundial, ya que esta busca que exista una participación integradora de los

actores que promueve el reconocimiento de la diversidad. Ello, implica hacer cambios o transformaciones en las que se reconozcan y articulen las particularidades de la disciplina. Desde esta perspectiva la educación inclusiva busca eliminar los obstáculos del aprendizaje, la exclusión y asegurar que todos los estudiantes participen sin distinción de su diversidad para lograr un aprendizaje efectivo.

Es por ello, que esta investigación se justifica desde la perspectiva educativa, por su potencial para comprender en profundidad las tensiones y significados que configuran la relación entre el discurso normativo de la inclusión y la praxis docente cotidiana. El marco legal colombiano, define un horizonte de expectativas, no obstante, su interpretación y materialización en el aula están mediadas por las concepciones, experiencias y contextos específicos de los docentes.

Este estudio, por lo tanto, no busca evaluar la efectividad de la norma, sino interpretar los sentidos que los actores educativos construyen alrededor de la pedagogía inclusiva y cómo estos sentidos se traducen, o no, en sus prácticas pedagógicas concretas. El foco está en develar el mundo vivido por los docentes, reconocer que la realidad de la inclusión se negocia y construye socialmente en el proceso dialógico entre la política educativa y la autonomía del aula.

Desde la perspectiva social, este trabajo es relevante por la contribución que pueda aportar a la construcción de una sociedad más justa y equitativa. La escuela es un microcosmos social, y como ésta aborda la diversidad funcional, es un reflejo de los valores colectivos, porque una praxis docente cimentada en la concepción de inclusión beneficia al estudiante con diversidad funcional y enriquece el entorno de aprendizaje para todos, además, fomenta valores de empatía, respeto, cooperación y ciudadanía activa.

Esta investigación, por tanto, va más allá de las paredes del aula; al fortalecer la inclusión dentro de la institución, se forman ciudadanos conscientes y capaces de interactuar en una sociedad diversa. Además, se responde a un imperativo ético y de

derechos humanos, al asegurar que la institución educativa “José Eugenio Martínez” sea un espacio donde la diversidad sea valorada como elemento enriquecedor del tejido social. Dado que, la inclusión educativa es un objetivo institucional, también es un componente crucial para el progreso de una sociedad justa y equilibrada.

Por tal motivo, la diversidad funcional, como componente de la naturaleza humana, significa entender que cada persona tiene rasgos y requerimientos específicos que necesitan ser apreciados y cubiertos en el contexto educativo, cuyos espacios deben ayudar a los estudiantes a minimizar los retos, colaborar para evitar el estigma, la discriminación y ofrecer el acceso a una educación de calidad, bajo esas premisas, este estudio busca obtener un impacto social importante.

Desde el punto de vista epistemológico, la investigación se justifica por su capacidad para producir un conocimiento contextual, profundo y significativo sobre un fenómeno social complejo, prioriza la comprensión de las perspectivas internas sobre la búsqueda de explicaciones causales externas. Su valor está en la iluminación de los procesos de sentido que subyacen a la acción educativa en contextos de diversidad, debido a que la realidad social no es única ni objetiva, ésta se construye a través de las interpretaciones y significados que los actores les atribuyen a sus experiencias. En consecuencia, el conocimiento válido no reside en leyes generales, sino en la comprensión de los fenómenos en su contexto.

Desde esta posición, las concepciones de la pedagogía inclusiva no se deben tratar como entidades fijas y medibles, éstas deben ser como construcciones sociales dinámicas, moldeadas por las experiencias, las interacciones y el contexto institucional de los docentes. El objetivo no es generalizar resultados, es comprender los significados subjetivos que dan forma a la praxis inclusiva, o no inclusiva, en la Institución Educativa “José Eugenio Martínez”.

Lo antes planteado, es relevante ya que el conocimiento y las creencias de los actores educativos intervienen en sus prácticas y en la forma en que implementan la

inclusión en el aula, ofrecen un marco conceptual y empírico para la comprensión de la pedagogía inclusiva en el contexto colombiano. Asimismo, la investigación plantea interrogantes y reflexiones que abren nuevos caminos para futuras investigaciones en el área, promueve una discusión teórica que fomente el desarrollo de una educación inclusiva fundamentada en la realidad y necesidades de Colombia.

En el ámbito teórico, esta tesis se articula como una contribución significativa al dialogar críticamente con los marcos conceptuales de la pedagogía inclusiva y el modelo social de la diversidad funcional. Su valor gira en la profundización de los principios de inclusión, equidad y valoración de la diferencia, a través de una indagación situada en el contexto educativo colombiano. Éste se sustenta en enfoques teóricos, pero además los enriquece al generar un marco interpretativo contextualizado que permite comprender cómo se construyen y materializan las concepciones inclusivas en la praxis docente.

Esa articulación entre teoría y contexto, favorece una interpretación más minuciosa de las dinámicas educativas reales, da aportes a la evolución de las propias teorías inclusivas al confrontarlas con las particularidades y desafíos del sistema educativo colombiano. De esta forma, la investigación se dispone como un referente teórico relevante para futuros estudios sobre la implementación de la inclusión educativa en entornos específicos.

Metodológicamente, esta investigación se justifica por su capacidad para generar conocimiento situado sobre un fenómeno socialmente construido. El rigor científico está dado por la profundidad de las narrativas, argumentaciones y marcos interpretativos de los participantes, producto de la hermenéusis, saturación de las categorías emergentes y sistematicidad en la interpretación. De ese modo, ofrece una comprensión holística e invaluable sobre la relación entre concepciones y praxis docente en el ámbito de la inclusión educativa.

De igual manera, se posiciona como referente de rigor científico al adoptar de manera fundamentada el paradigma interpretativo con enfoque metodológica cualitativo,

propio de esa postura paradigmática. Esta elección, se fortalece epistemológicamente al reconocer la naturaleza socialmente construida de las concepciones docentes. En ese sentido, se desarrolla como una guía metodológica valiosa para investigaciones futuras que busquen comprender fenómenos educativos complejos desde una perspectiva similar.

Además, opera como un caso que ilustra cómo traducir los principios teóricos del interpretativismo, como la comprensión de los significados subjetivos y el acceso al mundo vital de los actores, en una práctica investigativa concreta y sistemática. Así, más allá de sus hallazgos sustantivos, el estudio realiza una contribución metodológica al demostrar la operatividad y el potencial heurístico del paradigma interpretativo para explorar la praxis docente y ofrecer un marco de referencia que puede ser adaptado, criticado, ampliado o enriquecido en otros contextos de estudio.

Esta investigación se encuentra inscrita en la línea de investigación “personas con discapacidad y su integración en el sistema educativo y otros espacios de participación social”, de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, articulada de manera fundamental a este estudio al profundizar en el concepto de integración de inclusión educativa que permitió avanzar hacia la comprensión de cómo se construye la cultura inclusiva, a través de la comprensión de las concepciones y prácticas docentes en la Institución Educativa “José Eugenio Martínez” de Valledupar César, Colombia

MOMENTO II

ESTADO DEL ARTE: HACIA UNA COMPRENSIÓN DE LAS CONCEPCIONES DE LA PEDAGOGÍA INCLUSIVA EN LA PRAXIS DOCENTE

Este momento aborda el estado del arte de la investigación, estructurado en tres (3) componentes fundamentales. En primer lugar, se examinan los antecedentes de estudios previos relacionados con el fenómeno a nivel nacional e internacional. En segundo término, se establecen las bases teóricas que constituyen el fundamento teórico conceptual de este trabajo, que facilita la comprensión de la praxis docente en el ámbito de la pedagogía inclusiva y la diversidad funcional. En tercer lugar, se presentan los referentes legales que proporcionan el sustento jurídico a esta investigación.

Estudios previos

Los estudios previos, que constituyeron la revisión de antecedentes de la investigación, tienen como propósito contextualizar este trabajo dentro del campo de conocimiento existente. Esta revisión examina investigaciones relevantes que han abordado las concepciones de la pedagogía inclusiva en la praxis docente frente la diversidad funcional, en el marco internacional y nacional. Es importante resaltar que esta tesis doctoral se desarrolló académicamente desde la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL, sede Maracaibo, Venezuela) y la unidad de análisis y contexto empírico escogido se localizan en Valledupar, Colombia.

Por tal motivo, los antecedentes que se presentan siguen un orden contextual internacional y nacional, para ello se considera como punto de referencia Venezuela por encontrarse allí la UPEL, institución en la que se desarrolla la investigación; se respeta el orden cronológico ascendente para trazar la evolución actual del tema. Esto permite establecer una visión crítica entre las tendencias globales y la realidad específica del contexto colombiano estudiado.

En el ámbito internacional, Castro (2021) desarrolló en Colombia una investigación titulada "Formulación de Lineamientos Curriculares para la Inclusión de Niños y Niñas con Diversidad Funcional Visual en las Clases de Ciencias Naturales en la Educación Primaria", realizada en la Universidad Pedagógica Nacional de la ciudad de Bogotá. El objetivo fue formular lineamientos curriculares para la inclusión de niños con diversidad funcional visual en clases de ciencias naturales en la educación primaria.

Esta investigación se orientó en el paradigma interpretativo con enfoque metodológico cualitativo, bajo la teoría fundamentada. Para su desarrollo, realizó una planeación de trabajo de campo con el fin de recolectar la información, utilizó dos (2) instrumentos: una entrevista semiestructurada y un conjunto de exploraciones para realizar con los niños con diversidad funcional visual. También hizo uso de la valoración de expertos. El grupo de participantes estuvo conformado por dos (2) directivos docentes, cuatro (4) docentes de apoyo, cinco (5) docentes de aula de ciencias naturales y cinco (5) estudiantes con diversidad funcional visual.

Los resultados de la investigación apuntaron a que es necesario realizar ajustes curriculares que integren la participación activa de docentes especializados tanto en la disciplina como en las características sensoriales de los estudiantes. Esto permitiría establecer conexiones significativas entre los contenidos académicos y las capacidades sensoriales de ellos, para facilitar la comprensión y exploración del mundo natural. Además, esta perspectiva abre la posibilidad de diseñar currículos que valoren y reconozcan las capacidades sensoriales de los estudiantes, al incorporar ajustes razonables que respondan a sus contextos y necesidades específicas.

Este antecedente se relaciona con la presente investigación al ofrecer una perspectiva aplicada y específica que complementa la mirada general explorada en este trabajo. Mientras que el estudio citado se centra en la dimensión curricular y didáctica para una necesidad específica (diversidad funcional visual) en un área concreta (Ciencias Naturales), esta investigación sobre las concepciones de la pedagogía inclusiva en la praxis docente en la institución educativa "José Eugenio Martínez" aborda el sustento

epistemológico y actitudinal que subyace a toda práctica. Así, el estudio de Castro (2021) evidencia una manifestación práctica de lo que esta investigación busca comprender: cómo las concepciones de los docentes sobre la inclusión y la diversidad funcional se traducen, o no, en propuestas curriculares concretas.

Por su parte, Guardo (2023) desarrolló en Colombia una investigación titulada "Lineamientos curriculares para el desarrollo de capacidades en la inclusión de estudiantes con discapacidad en el municipio de los Santos Santander", en la Universidad Santo Tomás. Este trabajo centró su objetivo en examinar el currículo que inmerso en las dinámicas escolares de las instituciones educativas públicas del municipio de los Santos, Santander.

Metodológicamente, se orientó en el paradigma sociocrítico con enfoque cualitativo, para dirigir el estudio desde las experiencias personales de cada participante, con el propósito de entender sus vivencias, inquietudes, entendimientos y convicciones en relación con la educación inclusiva. Para ello, desarrolló una investigación-acción, que facilitó la interpretación lógica de la práctica curricular mediante la reflexión sistemática sobre la acción educativa. Se elaboraron tres (3) instrumentos que responden a los protocolos de grupo focal, entrevista semiestructurada, encuesta e identificación de capacidades y cuestionario a estudiantes.

Dentro de las conclusiones, se destaca la falta de aplicación en las instituciones educativas del Decreto 1421 (2017), encargado de reglamentar y direccionar la educación inclusiva para la población con discapacidad. También se refleja una falencia institucional desde lo nacional hasta lo local en la atención y seguimiento que se le hace a esta población, lo que evidencia la falta de la correcta aplicación del PIA y el DUAR. Además, la metodología utilizada, aunque ajustada, no logra ser realmente sustancial para abarcar cada una de las exigencias que este proceso de enseñanza-aprendizaje demanda para ser totalmente efectivo y lograr cerrar las brechas de desigualdad en el aula.

Los aportes del estudio de Guardo (2023) complementan esta investigación, ya que

mientras aquel prioriza el currículo y los mecanismos institucionales y concluye con lineamientos de política educativa local, este trabajo profundiza en el sustrato actitudinal y cognitivo de la inclusión al analizar las concepciones de los docentes. La afirmación del autor antes citado sobre los desatinos institucionales y la falta de una aplicación sustancial de la metodología son, en gran medida, consecuencia de concepciones posiblemente ambiguas, tradicionales o no consolidadas sobre la pedagogía inclusiva y la diversidad funcional. Esta investigación busca explicar el por qué, desde la perspectiva de los actores sociales y cerrar el ciclo de comprensión que va desde lo estructural hasta lo vivencial.

En ese mismo orden contextual, pero en Chile, Román (2023) realizó una investigación titulada "Desafío de educación inclusiva e intercultural en un contexto educativo formal de alta vulnerabilidad y creciente población migrante en Santiago de Chile", cuyo propósito fue desarrollar, de manera colaborativa, prácticas inclusivas e interculturales en un contexto educativo formal de alta vulnerabilidad y creciente población migrante. Metodológicamente, se orientó en el paradigma socio crítico con enfoque metodológico cualitativo, bajo una investigación-acción adscrita a una posición crítico-transformacional y decolonial, con la que se pretendió realizar cambios en la acción pedagógica al interior del espacio didáctico junto a un grupo de profesoras de aula regular y de educación diferencial.

La investigación se llevó a cabo a partir de cuatro (4) fases: diagnosis reflexiva; construcción plan de acción; acción transformadora; y reflexión, integración e interpretación de resultados. Entre los principales resultados destacan la elaboración de una propuesta didáctica consensuada que da cuenta de elementos inclusivos e interculturales para ser considerados al momento de realizar y mejorar la praxis pedagógica; la clarificación a nivel conceptual en torno a la inclusión e interculturalidad y su relación con la política pública vigente; y la reflexión conjunta como elemento vector para el análisis de la práctica pedagógica.

La investigación logró cumplir su propósito al desarrollar, junto al equipo docente, prácticas inclusivas e interculturales, a pesar de enfrentar dificultades significativas como

la falta de tiempo y el colapso de urgencias escolares. El principal hallazgo fue la sistematización de una propuesta didáctica concreta para el trabajo en co-docencia, con la integración de elementos clave como la gestión emocional con emociómetros y la creación de contextos culturalmente pertinentes. Un descubrimiento fundamental fue el concepto de "contexto interaccional ampliado", donde se verificó que la calidad de la colaboración entre docentes impacta directamente el clima del aula y la disposición de los estudiantes al aprendizaje colaborativo.

El estudio concluyó que las barreras estructurales, como la falta de horas no lectivas y las contradicciones entre decretos, obstaculizan la transformación pedagógica, y perpetúan visiones de la inclusión como integración y de la interculturalidad como multiculturalismo. Una limitación metodológica fue la no inclusión de docentes de otras asignaturas o asistentes de la educación, lo que se proyecta como una oportunidad para futuras investigaciones que amplíen la transversalidad de los cambios.

Este antecedente aporta a la presente investigación un marco interpretativo crucial al demostrar cómo las barreras estructurales y la falta de apoyo institucional condicionan la traducción de las concepciones docentes abstractas hacia prácticas inclusivas concretas en la praxis educativa. Ofrece el concepto de "contexto interaccional ampliado" que permite analizar cómo las interacciones entre profesores impactan directamente en el clima de aula inclusivo, que amplía la mirada más allá de las concepciones individuales docentes. Asimismo, proporciona una propuesta didáctica concreta de cuatro (4) etapas que servirá como referente para contrastar las concepciones identificadas en los docentes de la institución "José Eugenio Martínez".

En España, Pérez (2024) presentó su tesis doctoral titulada Análisis de la Respuesta Educativa, Social y Laboral hacia las personas con Discapacidad en la Provincia de Almería, en la Universidad de Almería. El objetivo general de este estudio fue analizar cuál es la respuesta educativa y cómo se produce la inclusión social y laboral de las personas con discapacidad en la provincia de Almería desde la perspectiva docente, asociativa y de las personas con discapacidad.

Metodológicamente, la investigación se desarrolló bajo un enfoque metodológico cualitativo enmarcado en el paradigma interpretativo, con un diseño no lineal que permitió adaptarse a la flexibilidad del objeto de estudio. La población estuvo conformada por docentes de diferentes etapas educativas, profesionales del tejido asociativo, trabajadores y personas con discapacidad de la provincia de Almería; la muestra fue intencionada y opinática, integrada por veinte (20) participantes que fueron entrevistados mediante dieciséis (16) entrevistas en profundidad semiestructuradas.

La técnica de recolección de información fue la entrevista en profundidad, y los datos obtenidos fueron analizados con la ayuda del programa de análisis cualitativo Nvivo 12. La validez y el rigor de la investigación se garantizaron mediante la credibilidad, neutralidad, replicabilidad y aplicabilidad, así como mediante estrategias de triangulación, auditoría, reflexión y revisión de pares. El análisis de información siguió un proceso de codificación y categorización, estructuración, contrastación y triangulación, e interpretación y teorización de la información, utilizando el método comparativo constante.

Los principales hallazgos evidenciaron que, aunque se siguen realizando avances en materia educativa, social y laboral para garantizar procesos inclusivos hacia el colectivo de personas con discapacidad, se manifiestan complicaciones, obstáculos y limitaciones a la hora de propiciar entornos educativos, sociales y laborales inclusivos. En el plano educativo, tanto los docentes como los miembros del tejido asociativo mostraron su disconformidad ante su incapacidad a la hora de prestar una adecuada respuesta educativa, muchas veces motivada por la escasez de recursos, la carga docente o las trabas por parte de las administraciones.

A nivel formativo siguen vacíos en la formación inicial y continua, que hace muy difícil el avance hacia escuelas cada vez más inclusivas. En el ámbito sociolaboral, tanto trabajadores, como personal con discapacidad y miembros del tejido asociativo manifestaron la necesidad de que se produzca un cambio mental y social en relación con los procesos inclusivos tanto sociales como laborales, y se siguen suscitando situaciones

de rechazo y exclusión hacia el colectivo de personas con discapacidad, debido principalmente a la falta de formación e información sobre las verdaderas capacidades de estas personas. Se concluyó que la educación es la base social principal para garantizar contextos inclusivos, y que es necesario avanzar en materia de ocio inclusivo e inclusión laboral si lo que se pretende es conseguir sociedades más justas y equitativas.

El aporte del antecedente a esta investigación, es valioso porque visibiliza las resistencias, barreras y limitaciones que persisten en la implementación de la educación inclusiva, así como la brecha entre el discurso normativo y la práctica cotidiana en las aulas. Para la presente tesis, este antecedente permite contrastar hallazgos y justificar la necesidad de comprender, más allá de la descripción de obstáculos, los significados que los docentes construyen en su praxis cotidiana, así como las tensiones y potencialidades que subyacen a la inclusión educativa en contextos específicos, aportando una perspectiva crítica sobre la formación docente, las condiciones institucionales y las barreras actitudinales que configuran la respuesta educativa a la diversidad funcional.

En Perú Aguilar (2025) presentó su tesis doctoral titulada Formación inicial docente, prácticas inclusivas y atención a la diversidad en estudiantes del Instituto de Educación Superior Pedagógico Público, Callao, periodo lectivo 2021, en la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Lima, Perú, para optar al Grado Académico de Doctor en Ciencias de la Educación. El objetivo fue determinar la asociación entre la formación inicial docente, las prácticas inclusivas y la atención a la diversidad en estudiantes del IESPP, Callao, durante el periodo lectivo 2021.

En cuanto a la metodología, la investigación se desarrolló bajo un enfoque metodológico cuantitativo con un diseño descriptivo correlacional y método hipotético-deductivo. La población estuvo conformada por los estudiantes del IESPP del Callao, y la muestra fue no probabilística, intencionada y censal, integrada por treinta y siete (37) estudiantes del último ciclo de la especialidad de educación inicial. La técnica empleada fue la encuesta, y se aplicaron tres (3) cuestionarios diseñados específicamente para medir cada variable. La validez de los instrumentos se estableció mediante juicio de

expertos, mientras que la confiabilidad se determinó mediante el Alfa de Cronbach, obteniendo valores de 0,8874 para formación inicial, 0,8893 para prácticas inclusivas y 0,8862 para atención a la diversidad, interpretados como confiabilidad excelente. El tratamiento estadístico se realizó con el programa SPSS versión 22, se utilizó la estadística descriptiva e inferencial, y dado que la prueba de distribución determinó el uso de estadísticos no paramétricos, se empleó el coeficiente de correlación Rho de Spearman.

Los principales hallazgos evidenciaron que existe una asociación significativa entre la formación inicial docente y las prácticas inclusivas, con un Rho de Spearman de 0,8874 y un p-valor de 0,000; asimismo, se encontró una asociación significativa entre la formación inicial docente y la atención a la diversidad, con un Rho de 0,8651 y un p-valor de 0,000; finalmente, se confirmó una asociación significativa entre las prácticas inclusivas y la atención a la diversidad, con un Rho de 0,8839 y un p-valor de 0,000. A nivel descriptivo, los resultados indicaron que un porcentaje significativo de la muestra percibe las tres (3) variables, tanto en su nivel total como en cada una de sus dimensiones, entre los niveles alto y medio. En consecuencia, el estudio concluyó que la formación inicial docente se relaciona directamente con las prácticas inclusivas y la atención a la diversidad, lo que subraya la necesidad de fortalecer la formación docente en materia de inclusión educativa.

El antecedente antes planteado, es relevante para esta investigación, aun cuando asume un enfoque cuantitativo, correlacional y se orienta a estudiantes de formación docente. Su aporte es valioso porque evidencia empíricamente que la formación recibida se asocia con las prácticas inclusivas y con la atención a la diversidad, lo cual confirma que las concepciones y prácticas docentes no constituyen fenómenos aislados, sino que se articulan con la formación y con las condiciones institucionales. En consecuencia, para la presente tesis este antecedente permite contrastar hallazgos y justificar la necesidad de comprender, más allá de la medición de correlaciones, los significados que los docentes construyen en su praxis cotidiana, así como las tensiones y potencialidades que subyacen a la inclusión educativa en contextos específicos.

En el ámbito nacional venezolano, Granados (2024) presentó en Rubio, Táchira,

una investigación titulada "Atención temprana de niños con trastorno del espectro autista (TEA): una mirada desde la pedagogía de la inclusión", aprobada por la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), Instituto Pedagógico Rural "Gervasio Rubio". El propósito fue generar un constructo teórico sobre la atención temprana de niños con trastorno del espectro autista (TEA), en la comunidad educativa "Colegio San Francisco de Sales", Cúcuta, Departamento Norte de Santander, Colombia.

El recorrido epistémico/metodológico se enmarcó en el paradigma interpretativo-vivencial, enfoque metodológico cualitativo, con método fenomenológico hermenéutico. Se seleccionó un equipo de cinco (5) docentes que actuaron como informantes clave. Para la recolección de información se empleó la técnica de entrevista semiestructurada, y se analizó mediante un proceso de codificación y categorización.

Los resultados evidenciaron la necesidad de crear constructos teóricos que proporcionen a los docentes herramientas concretas para trabajar eficazmente con estudiantes que presentan condiciones especiales. Esta comprensión permite a los docentes profundizar en el conocimiento de las demandas particulares de cada niño, y muestra la importancia de implementar estrategias pedagógicas personalizadas y adaptadas a estas realidades.

Este antecedente ofrece aportes sobre el marco metodológico a la presente investigación, debido a que se desarrolló bajo el paradigma interpretativo con enfoque metodológico cualitativo y método fenomenológico, que permite la exploración profunda de las experiencias y percepciones de los participantes sobre la pedagogía inclusiva. Sus resultados, al evidenciar la necesidad de crear constructos teóricos y herramientas concretas para los docentes, establecen un fundamento relevante para el presente estudio, al confirmar que existe un vacío práctico entre las políticas de inclusión y la realidad del aula, escenario donde las concepciones docentes se convierten en el factor determinante.

Por su parte, Cuervo (2025) realizó una investigación en la Universidad Pedagógica

Experimental "Libertador", específicamente en el Instituto Pedagógico Rural "Gervasio Rubio", con el objetivo de generar constructos teóricos para fortalecer las prácticas pedagógicas inclusivas de los docentes en estudiantes con discapacidad intelectual congénita de básica secundaria del Instituto Gabriel García Márquez de Florida Blanca, Santander. Metodológicamente, se orientó en el paradigma interpretativo bajo el enfoque metodológico cualitativo, con la teoría fundamentada como método. Para la recolección de información se aplicó una entrevista semi-estructurada dirigida a tres (3) informantes clave, docentes, y como técnica de análisis se empleó la categorización, codificación y estructuración con el paquete informático Atlas Ti 25.

Los hallazgos evidenciaron que la educación inclusiva requiere formación docente especializada, apoyo emocional y profesional, así como estrategias adaptativas para atender la diversidad en el aula. Sin embargo, la falta de recursos, la escasa capacitación y la rigidez normativa limitan la efectividad de estas prácticas. Así, se expuso la necesidad de una mayor articulación entre normativas, recursos y formación docente para consolidar entornos de aprendizaje equitativos, accesibles, para que la enseñanza flexible y contextualizada favorezca la inclusión de todos los estudiantes.

Por su parte, la construcción teórica lograda estuvo constituida por: Fundamentos y enfoques de la educación inclusiva; Estrategias y dinámicas en la práctica docente; y Rol y competencias del docente en la inclusión. Los hallazgos permitieron establecer que la educación inclusiva requiere un cambio profundo en las prácticas docentes, basado en equidad y respeto a la diversidad, se identificaron tres (3) ejes fundamentales: enfoques teóricos, estrategias prácticas y competencias del educador. El autor concluyó que el éxito depende de la interrelación entre acción pedagógica, formación docente y apoyo institucional.

Esa construcción teórica da aportes importantes a la presente investigación al proporcionar un marco triaxial que orienta el análisis de las concepciones docentes: fundamentos de educación inclusiva, estrategias prácticas y competencias profesionales. Esos tres (3) ejes ayudarán a profundizar en las percepciones de los docentes de la

institución educativa "José Eugenio Martínez".

De manera general, los antecedentes presentados ofrecen aportes significativos a esta investigación, en tanto identifican las barreras que obstaculizan la inclusión de las personas con discapacidad y permiten establecer una base para comprender cómo esas dificultades inciden en las percepciones de los docentes. Ello resulta clave para enriquecer la discusión sobre las concepciones de la pedagogía inclusiva en la praxis docente frente a la diversidad funcional, en el marco de la aproximación teórica construida en la institución educativa "José Eugenio Martínez".

Referentes teóricos

Este apartado aborda las teorías y conceptos que sustentan la investigación, con la finalidad de ofrecer un marco interpretativo para comprender el fenómeno de estudio. En ese sentido, se desarrollan desde los elementos básicos hasta los específicos fundamentales que encaminan la presente investigación, como resultado de las revisiones realizadas. Dicho marco teórico se organiza en torno a las corrientes pedagógicas que han abordado la inclusión educativa y la diversidad funcional, y establece una relación crítica entre los postulados clásicos y las perspectivas contemporáneas, con el fin de comprender las dimensiones filosóficas, teóricas y éticas que fundamentan la práctica docente en contextos de diversidad.

Teoría humanista

La teoría humanista de Carl Rogers (1967) se considerada un pilar fundamental para la presente investigación, al colocar a la persona, en este caso, al estudiante con diversidad funcional, en el centro del proceso de enseñanza, al reconocer su valor inherente, su potencial de crecimiento y su singularidad. Esta teoría se consolida como una de las corrientes más significativas y revolucionarias en los campos de la psicología y la educación. Surgida en el siglo XX, el humanismo pone el foco en la totalidad de la experiencia humana, resalta aspectos fundamentales como la libertad personal, la

dignidad intrínseca de cada individuo, la creatividad como herramienta de transformación y la búsqueda continua de autorrealización como meta última del desarrollo humano.

Rogers (1967) introduce el concepto de la tendencia actualizante, concebida como la capacidad innata que tienen los seres humanos para desarrollarse plenamente, superar adversidades y alcanzar su potencial máximo en un entorno adecuado. Esta visión optimista del ser humano contrasta con enfoques más deterministas que destacan las limitaciones o patologías. Desde esta perspectiva, el individuo no es un simple receptor pasivo de estímulos externos o víctima de fuerzas inconscientes, es un agente activo capaz de direccionar su vida y aportar de manera positiva a la sociedad.

En el ámbito educativo, que es el que ocupa esta investigación, la teoría humanista de Rogers (1967) cuestiona profundamente los modelos tradicionales, que muchas veces se enfocan más en medir resultados académicos que en atender las necesidades emocionales y personales de los estudiantes. En ese sentido, la educación debería centrarse en el bienestar integral de los estudiantes, para ayudarlos a crecer como personas plenas y no enfocarlos únicamente en las metas académicas.

Al respecto, Rogers (1967) propone el aprendizaje significativo o vivencial, que distingue entre el aprendizaje memorístico (sin significado) y el aprendizaje significativo, que involucra a la persona en su totalidad (sentimientos, experiencias, intelecto) y tiene un impacto en su conducta y autopercepción. Este tipo de aprendizaje es crucial para estudiantes con diversidad funcional, ya que permite conectar los contenidos con sus realidades y necesidades específicas. Además, plantea la no directividad y el facilitador del aprendizaje, a través de un cambio de rol del docente como instructor que transmite conocimientos a facilitador que crea las condiciones para que el aprendizaje florezca. Este no impone, sino que guía, acompaña y permite que el estudiante descubra su propio camino de aprendizaje.

En lo que se refiere a la relación con la pedagogía inclusiva y la diversidad funcional, la praxis docente encuentra en la teoría de Rogers (1967) tres (3) conceptos

fundamentales. Primero, la aceptación incondicional positiva, que implica que el docente valora y acepta al estudiante con diversidad funcional por el simple hecho de ser quien es, sin juicios, condiciones o expectativas preconcebidas. Esta aceptación genera un clima de seguridad psicológica que hace que el estudiante se sienta libre de cometer errores, expresar sus dudas y mostrarse vulnerable, elementos esenciales para que ocurra un aprendizaje genuino.

Segundo, la empatía o comprensión empática, que requiere la capacidad de ver el mundo desde el punto de vista del estudiante con diversidad funcional, que permite entender sus desafíos, fortalezas y su experiencia única del entorno educativo. Tercero, la congruencia o autenticidad, que enfatiza la importancia de que el facilitador sea genuino (Rogers, 1967), un docente inclusivo que es real y transparente, que no finge tener todas las respuestas y que se muestra abierto a aprender de sus estudiantes.

La teoría humanista de Rogers (1967) ofrece un importante sustento éticamente significativo para investigar la pedagogía inclusiva. No se limita a ofrecer técnicas, provee una filosofía educativa que ve la diversidad funcional como característica humana que enriquece el entorno de aprendizaje. Al examinar la praxis docente en la institución educativa "José Eugenio Martínez" a través de esta visión, se pudo visualizar en qué medida las prácticas educativas estaban construyendo verdaderas comunidades de aprendizaje en las que cada estudiante, con sus singularidades, se siente valorado, comprendido y potenciado para alcanzar su máxima realización personal y académica.

La gestión socioafectiva, entendida como el conjunto de estrategias deliberadas que el docente implementa para crear un clima de aula seguro, de respeto y de pertenencia (Echeita, 2017), encuentra su fundamento ético y relacional en la teoría humanista de Rogers (1967), ya que ambos planteamientos convergen en la convicción de que el aprendizaje genuino surge cuando el estudiante se siente valorado incondicionalmente, comprendido empáticamente y acompañado por un docente auténtico.

En este sentido, la aceptación incondicional positiva, la empatía y la congruencia que Rogers (1967) postula como condiciones para la relación pedagógica se materializan en las acciones cotidianas de la gestión socioafectiva (saludar, preguntar por el estado anímico, despedirse con un abrazo, generar conexiones emocionales) que los docentes de la institución educativa "José Eugenio Martínez" identifican como la base humana de la inclusión. Así, la teoría humanista además de iluminar el sentido profundo de la gestión socioafectiva, le otorga un estatuto epistemológico, no se trata de un añadido afectivo a la enseñanza, es la condición de posibilidad para que cualquier adaptación curricular o estrategia didáctica tenga efecto real en estudiantes con diversidad funcional.

Al respecto, Echeita (2017) plantea que la gestión socioafectiva es una de las condiciones fundamentales para la educación inclusiva, porque sin un clima de aula seguro y acogedor, ninguna adaptación curricular ni estrategia didáctica logra su cometido. Este autor sostiene que las barreras actitudinales, expresadas en prejuicios, bajas expectativas y falta de empatía, son las más difíciles de eliminar, pero también las más determinantes para garantizar la presencia, participación y aprendizaje de todos los estudiantes. La gestión socioafectiva, en su propuesta, implica que el docente reconozca a cada estudiante como sujeto de derechos, genere relaciones basadas en el respeto mutuo y construya un sentido de pertenencia que trascienda las diferencias funcionales. En el contexto de la diversidad funcional, esta gestión se convierte en la base humana de la inclusión.

Por su parte, Bisquerra et al. (2015) definen los aspectos socioafectivos como el proceso de desarrollo integral del individuo que engloba la construcción de su identidad, gestión de sus emociones y capacidad para establecer relaciones interpersonales dentro de su contexto cultural y social. Desde su perspectiva, la educación emocional es un componente esencial de la formación integral, porque influye en la motivación, autoestima y habilidades colaborativas. Para esta investigación, la propuesta de Bisquerra et al. (2015) permite comprender que la gestión socioafectiva es constitutiva del aprendizaje, especialmente en contextos de diversidad funcional, donde las emociones y relaciones condicionan la disposición del estudiante a participar y aprender.

Teoría sociohistórica

La teoría humanista de Rogers (1967) provee a esta investigación la base actitudinal y relacional. Sin embargo, es necesario complementarla con un marco que explique los mecanismos del aprendizaje, cuestione las estructuras que generan exclusión y ofrezca herramientas prácticas para la acción. En consecuencia, se asumió la teoría sociohistórica de Vygotsky (2009) que explica la comprensión del aprendizaje y lo sitúa en un contexto social e histórico, que aleja de visiones individualistas y biologizantes a la diversidad funcional.

Al respecto, el concepto central de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP, Vygotsky, 2009) es fundamental para la inclusión. Para el precitado autor, esta define la distancia entre lo que un estudiante puede hacer por sí solo (nivel de desarrollo real) y lo que puede lograr con la guía y colaboración de un compañero más capaz o del docente (nivel de desarrollo potencial). Para un estudiante con diversidad funcional, la ZDP es un espacio de oportunidad pedagógica; la praxis docente inclusiva consiste precisamente en identificar y actuar dentro de la ZDP de cada estudiante, y le proporciona los andamiajes necesarios.

De acuerdo con Vygotsky (2009), en ese contexto también están presentes la mediación y los instrumentos psicológicos, en lo cual, el aprendizaje está mediado por herramientas físicas y psicológicas (lenguaje, símbolos, mapas conceptuales, tecnología). La diversidad funcional puede requerir mediadores específicos (sistemas de comunicación alternativa, software especializado, organizadores gráficos). Un docente con una concepción vygotskiana entenderá que su rol es ser un provocador y facilitador de mediadores que permitan al estudiante acceder al conocimiento y participar en la cultura.

Aunado a lo anterior, según Vygotsky (2009) se encuentra la ley de la doble formación, que sostiene que las funciones psicológicas superiores (pensamiento, memoria lógica) se originan primero en el plano social (interpsicológico) y luego se

internalizan en el plano individual (intrapsicológico). Esto resalta la importancia crucial de la interacción y la colaboración en el aula. Una pedagogía inclusiva debe fomentar entornos que permitan a los estudiantes con y sin diversidad funcional aprender juntos, co-construyendo conocimiento.

De ese modo, la teoría sociohistórica de Vygotsky (2009) aporta el marco explicativo del aprendizaje como proceso social y mediado. Su aplicación a esta investigación permitió analizar si los docentes de la institución educativa "José Eugenio Martínez" conciben el aprendizaje de los estudiantes con diversidad funcional como un proceso que se construye en interacción, y si sus prácticas incorporan andamiajes que amplían las zonas de desarrollo próximo de todos los estudiantes.

La teoría sociohistórica de Vygotsky (2009), al concebir el aprendizaje como un proceso social y mediado que se origina en la interacción con otros y se internaliza progresivamente en el plano individual, encuentra una continuidad natural en las propuestas de Torrego y Monge (2021) y Mendoza (2020) sobre el trabajo colaborativo compartido. En efecto, la ley de la doble formación y el concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) explican por qué la colaboración es una condición estructural del aprendizaje, ya que la interacción con pares más capaces y con el docente permite que el estudiante con diversidad funcional acceda a niveles de desarrollo que no alcanzaría en solitario.

Desde esa base, Torrego y Monge (2021) conceptualizan el trabajo colaborativo como una construcción colectiva de conocimiento donde los participantes, con roles interdependientes, coordinan esfuerzos y recursos para alcanzar objetivos comunes que de manera individual no podrían lograr. Esta idea se corresponde con la teoría vygotskiana de que las funciones psicológicas superiores se construyen primero en el plano interpsicológico. A su vez, Mendoza (2020) aporta los aspectos éticos y prácticos de esta colaboración al sostener que la inclusión educativa exige la construcción conjunta de ajustes y apoyos entre docentes, familias, especialistas y estudiantes, lo que transforma los esfuerzos individuales en una sinergia colectiva capaz de eliminar

barreras y fortalecer la trayectoria de cada estudiante.

De ese modo, la teoría sociohistórica ofrece el fundamento explicativo del aprendizaje colaborativo, mientras que Torrego y Monge (2021) y Mendoza (2020) traducen ese fundamento en principios de corresponsabilidad, interdependencia positiva y construcción colectiva, configuran así el soporte teórico que permite comprender por qué el trabajo colaborativo compartido emerge, en las voces de los informantes clave, como condición de posibilidad para la inclusión en la institución educativa "José Eugenio Martínez".

Pedagogía crítica

La pedagogía crítica de Freire (1970) añade una dimensión política indispensable al análisis de la inclusión educativa. Esta teoría plantea que la educación no es neutral y la exclusión es, en gran medida, el resultado de estructuras sociales injustas que se reproducen en la escuela. Freire (1970) cuestiona la cultura escolar hegemónica. La escuela tradicionalmente ha valorado un tipo único de estudiante ideal (rápido, verbal, autónomo), margina a quienes no se ajustan a ese modelo. En atención a ello, la pedagogía crítica invita a los docentes a problematizar estas normas y a desafiar los currículos rígidos y las prácticas de evaluación estandarizadas que etiquetan y excluyen a los estudiantes con diversidad funcional.

Otra de las premisas, es la concienciación y dialogicidad, que propone que los oprimidos tomen conciencia de su condición para transformarla (Freire, 1970). La praxis docente inclusiva debe ayudar a toda la comunidad educativa a tomar conciencia de los mecanismos de exclusión. Esto se logra a través del diálogo crítico, donde las voces de los estudiantes con diversidad funcional y sus familias son escuchadas y consideradas en la construcción de una escuela más justa. Además, sugiere el empoderamiento y acción del estudiante. La intención final es integrarlo y empoderarlo para que sea agente de su propio aprendizaje y cambio social.

De acuerdo a lo antes planteado, la pedagogía crítica de Freire (1970) ilumina la necesidad de que los docentes desarrollen una mirada crítica sobre sus propias prácticas, identifiquen si reproducen mecanismos de exclusión o si, por el contrario, promueven interacciones basadas en empatía, corresponsabilidad y valoración de las capacidades diversas. Esta teoría sirvió para analizar si las concepciones docentes en la institución educativa "José Eugenio Martínez" incorporan una dimensión de justicia social que cuestione las estructuras excluyentes.

Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)

El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), desarrollado por Pastor et al. (2014), es el marco práctico que conecta las teorías anteriores con la acción concreta en el aula. Proporciona principios concretos para diseñar entornos de aprendizaje accesibles para todos desde el origen ya que elimina barreras innecesarias. Se fundamenta en tres (3) principios básicos:

Principio I. Proporcionar múltiples formas de representación (el qué del aprendizaje). Presentar la información de diversas maneras: visual, auditiva, kinestésica, con textos simplificados, videos, simulaciones (Vygotsky, 2009), ya que se trata de multiplicar los mediadores para que cada estudiante, con sus distintas formas de percepción y comprensión (incluyen las relacionadas con la diversidad funcional), pueda acceder al contenido.

Principio II. Proporcionar múltiples formas de acción y expresión (el cómo del aprendizaje). Ofrecer variadas opciones para que los estudiantes demuestren lo que saben (exámenes escritos, presentaciones orales, proyectos multimedia, maquetas, portafolios). Esto se enfila con la pedagogía crítica (Freire, 1970), ya que democratiza las formas de expresión y evita que la evaluación sea un instrumento de poder que privilegie un solo tipo de habilidad.

Principio III. Proporcionar múltiples formas de implicación (el porqué del

aprendizaje). Fomentar la motivación e interés mediante la elección, relevancia cultural, minimización de amenazas, distracciones, y fomento de la autorregulación (Rogers, 1967), premisas esenciales para generar un compromiso auténtico en estudiantes que pueden haber experimentado fracaso escolar.

En atención a los planteamientos anteriores, el DUA proporciona el marco práctico para analizar si las concepciones docentes en la institución educativa "José Eugenio Martínez" se traducen en estrategias concretas que eliminan barreras y potencian capacidades desde el origen del diseño didáctico. Permite evaluar si las prácticas docentes incorporan principios de flexibilidad, diversificación y accesibilidad universal.

En ese sentido, Giné et al. (2009) plantean que la planeación inclusiva es el proceso mediante el cual el docente diseña, desde el origen, propuestas didácticas que anticipan la diversidad de necesidades, intereses y capacidades de todos los estudiantes. Se fundamentan en los principios del DUA y en la convicción de que las barreras no se encuentran en el estudiante, están en el entorno educativo. Desde su perspectiva, planear de manera inclusiva implica ofrecer múltiples opciones de participación, representación y acción/expresión, de modo que el currículo sea accesible para todos sin necesidad de añadir adaptaciones posteriores.

Aplicado a la diversidad funcional, estos autores sostienen que la planeación inclusiva es la columna vertebral de una pedagogía auténticamente diversa, porque organiza y da sentido a una enseñanza capaz de llegar a cada estudiante. Esta concepción encaja con el DUA, en tanto que ambos comparten la premisa de anticipar la diversidad desde el diseño didáctico, al ofrecer múltiples formas de representación, acción y expresión, e implicación para eliminar barreras desde el origen.

Por su parte, Echeita (2017) enfatiza que la planeación inclusiva es un proceso sistémico de las políticas y las prácticas escolares, orientado a eliminar barreras y crear facilitadores que garanticen con equidad la presencia, participación y aprendizaje de todo el alumnado. Exige una revisión proactiva del proyecto educativo para responder a la

diversidad sin exclusiones, se aleja de adaptaciones reactivas. Para esta investigación, su propuesta permite comprender que la planeación inclusiva es una decisión ética y pedagógica que anticipa la diversidad desde el diseño didáctico, en clara sintonía con los principios del DUA que orientan el marco práctico de esta tesis.

Integración teórica hacia un marco comprensivo de la pedagogía inclusiva

La integración de las teorías humanista (Rogers, 1967), sociohistórica (Vygotsky, 2009), pedagogía crítica (Freire, 1970) y el Diseño Universal para el Aprendizaje (Pastor et al., 2014) ofrece un marco interpretativo integral que facilitó examinar las concepciones de la pedagogía inclusiva en la praxis docente. Esta integración permitió un análisis multidimensional que comprende:

- La dimensión actitudinal y relacional, fundamentada en la teoría humanista, que sitúa la aceptación incondicional, la empatía y autenticidad como condiciones para una relación pedagógica genuina.
- La dimensión sociocultural y mediacional, proveniente de la teoría sociohistórica, que comprende el aprendizaje como un proceso situado en interacciones sociales y mediado por herramientas culturales.
- La dimensión crítica y política, aportada por la pedagogía crítica, que cuestiona las estructuras de poder que perpetúan la exclusión y promueve la concienciación y el empoderamiento.
- La dimensión práctica y operativa, proporcionada por el DUA, que ofrece estrategias concretas para diseñar entornos de aprendizaje accesibles y flexibles desde el origen.

Este marco integral facilitó la descripción de las concepciones docentes y favoreció la identificación de vías de transformación hacia una praxis verdaderamente inclusiva, reflexiva y efectiva, que es el propósito central de esta investigación sobre las concepciones de la pedagogía inclusiva en la praxis docente: una mirada a la diversidad funcional en la institución educativa "José Eugenio Martínez" en Valledupar César, Colombia.

Diversidad funcional

La diversidad funcional constituye el eje ontológico y epistémico que atraviesa esta investigación. Este constructo, acuñado por Palacios y Romañach (2008), emerge como una alternativa al término "discapacidad", al desplazar la mirada desde las limitaciones individuales hacia la interacción entre las características de la persona y las barreras del entorno. Para estos autores, es la expresión de la variabilidad humana en el funcionamiento, que puede manifestarse en las áreas física, sensorial, intelectual o psicosocial, y que se convierte en una situación de desventaja cuando el contexto social, educativo o actitudinal no ofrece los apoyos necesarios para la participación plena.

En el contexto educativo, la diversidad funcional debe ser concebida como una condición humana que enriquece la ecología del aula. Desde esta perspectiva, la praxis docente inclusiva exige reconocer que las barreras para el aprendizaje no están en el estudiante, subyacen en las estructuras rígidas, prejuicios internalizados y prácticas homogeneizadoras que obstaculizan su participación. La relación de este constructo con la presente investigación es fundamental, ya que comprende cómo los docentes de la institución educativa "José Eugenio Martínez" conciben y responden a la diversidad funcional en su quehacer cotidiano, y si sus concepciones se enfocan en este modelo social o persisten en visiones médico-rehabilitadoras que sitúan el déficit en el sujeto. La diversidad funcional, por tanto, es el prisma desde el cual se examinan las concepciones y prácticas de los docentes.

Praxis docente

La praxis docente, en el marco de esta investigación, es el proceso reflexivo y situado mediante el cual el docente integra sus concepciones, valores y conocimientos teóricos con su acción pedagógica cotidiana. Siguiendo a Freire (1970), la praxis no es simple práctica ni teoría abstracta, es la articulación dialéctica entre ambas: es la acción conscientemente orientada por la reflexión crítica y, a su vez, la reflexión que se nutre de la experiencia transformadora. En palabras de Imbernón (2017), la praxis docente implica

un proceso de análisis sistemático y valorativo que realiza el educador sobre su propia acción pedagógica, los contextos donde se desarrolla y sus efectos en el aprendizaje de todos los estudiantes, particularmente aquellos con diversidad funcional.

Esta conceptualización es medular para la presente investigación porque devela las concepciones que subyacen a sus prácticas, así como las tensiones entre el deber ser normativo y el hacer cotidiano. La praxis docente, desde esta óptica, es el espacio en el que las concepciones inclusivas se materializan o se contradicen, donde la teoría se encuentra con las condiciones reales del aula y la reflexión crítica se convierte en el motor de la transformación educativa. Este trabajo investigativo se sitúa precisamente en ese espacio de articulación entre pensamiento y acción, entre lo que los docentes creen sobre la inclusión y lo que efectivamente hacen para garantizar la participación y el aprendizaje de todos sus estudiantes.

En este sentido, la praxis docente se relaciona directamente con el trabajo investigativo porque constituye su objeto de estudio central. Los propósitos específicos de develar, interpretar y comprender las concepciones docentes no se pueden alcanzar sin atender a la praxis como manifestación viva de esas concepciones. La praxis es, simultáneamente, el escenario en el que se despliegan las concepciones y el medio a través del cual se pueden transformar.

Enfoques de discapacidad

La comprensión de la discapacidad ha evolucionado a lo largo del tiempo, comprende distintos enfoques que determinan la manera en que la sociedad, instituciones y docentes conciben y responden a la diversidad funcional. Según, Verdugo (2009) es posible identificar tres (3) enfoques fundamentales: el modelo médico-rehabilitador, el modelo social y el modelo biopsicosocial.

El modelo médico-rehabilitador, según Verdugo (2009) concibe la discapacidad como una enfermedad, un déficit o una anomalía inherente al individuo, que debe ser

diagnosticada, tratada y, en lo posible, corregida o rehabilitada. Desde esta perspectiva, la responsabilidad recae sobre la persona con discapacidad y los profesionales de la salud, y el objetivo es "normalizar" al sujeto para que se adapte a las demandas del entorno. En el ámbito educativo, este modelo se traduce en prácticas segregadoras, en adaptaciones curriculares reactivas y en bajas expectativas sobre las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes con diversidad funcional.

El modelo social, por su parte, de acuerdo con Verdugo (2009), surge como una crítica al modelo médico y sostiene que la discapacidad es el resultado de la interacción entre las personas con diversidad funcional y las barreras actitudinales, físicas, comunicativas y pedagógicas que la sociedad impone. Desde esta perspectiva, la discapacidad es una construcción social y la responsabilidad de la exclusión recae sobre el entorno, no sobre el individuo. La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2008) reconoce que la discapacidad es un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás.

El modelo biopsicosocial, integrado por Verdugo (2009), articula los aportes de los modelos anteriores al reconocer que la discapacidad es un fenómeno multidimensional que involucra factores biológicos, psicológicos y sociales. Este enfoque, adoptado de la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (OMS, 2001), considera que el funcionamiento humano y la discapacidad son el resultado de la interacción dinámica entre las condiciones de salud de la persona y los factores contextuales (ambientales y personales).

La relación de estos enfoques con la presente investigación es significativa, por sus propósitos de develar, interpretar y comprender las concepciones de los docentes sobre la pedagogía inclusiva y la diversidad funcional. Estas concepciones están inevitablemente permeadas por uno u otro enfoque de discapacidad. Si los docentes operan desde un modelo médico-rehabilitador, es probable que sus prácticas se centren

en el déficit, en la adaptación reactiva y en la segregación. Si, por el contrario, han transitado hacia un modelo social o biopsicosocial, sus prácticas son proactivas, centradas en la eliminación de barreras y en la valoración de la diversidad como riqueza. En consecuencia, el enfoque de discapacidad que subyace a las concepciones docentes fue fundamental para comprender la naturaleza de su praxis inclusiva y orientar procesos de transformación hacia una educación verdaderamente inclusiva.

Pedagogía inclusiva

La pedagogía inclusiva ha originado gran cantidad de debates y cuestiona asuntos como la igualdad, justicia, opresión, participación y exclusión. Además, considera la importancia que juegan las personas con diversidad funcional, así como los educadores que guían el proceso de enseñanza aprendizaje, quienes están comprometidos y dispuestos para realizar su labor de la mejor forma mediante la aplicación de la pedagogía inclusiva, en busca de reducir la brecha de la desigualdad. Al respecto, Booth y Ainscow (2000) la definen como un enfoque integral que centra su mirada en la búsqueda de identificar y eliminar las barreras al aprendizaje, para lograr la participación de todos los estudiantes, además, toma en cuenta, sobre todo, aquellos en situación de mayor vulnerabilidad.

Desde la perspectiva de los autores antes mencionados, se afirma que la pedagogía inclusiva se dedica en particular a una adaptación curricular y a encaminar la transformación de la concepción escolar. Las limitantes, además de ser físicas o académicas, influyen en las actitudinales y sistémicas, lo que demanda un cambio significativo de la percepción que tienen las instituciones frente a la diversidad. Aunado a ello, los precitados autores sostienen que la diversidad funcional es la oportunidad en busca de mejora del aprendizaje en conjunto; por tal motivo, no debe ser vista como un obstáculo a solucionar, sino como un elemento que conlleva un cambio significativo en la percepción de las diferencias.

Lo antes planteado, invita a considerar las capacidades, experiencias y puntos de

vista que aporta cada individuo, en lugar de enfocarse únicamente en sus limitaciones, tomando en cuenta que todos pueden aprender unos de otros. De esta manera, se fomentan valores como el respeto, la empatía y la solidaridad. Estas interacciones generan un espacio en el que se perciben los beneficios de la diversidad, que enriquece la experiencia educativa para todos.

Por su parte, Arnaiz (2003) considera que todos los educandos, sin importar sus condiciones, participan y aprenden juntos en un mismo entorno educativo. En ese sentido, la pedagogía inclusiva implica la utilización de estrategias pedagógicas que promuevan la convivencia, respeto mutuo y aprendizaje cooperativo entre estudiantes con diferentes capacidades, intereses y orígenes. Además, la precitada autora considera la educación inclusiva como el enfoque que garantiza ese derecho a todas las personas, a través de la diversidad y la participación activa de los estudiantes. Por lo tanto, las escuelas son garantes de responder a la diversidad para que nadie quede excluido del proceso educativo.

En ese mismo orden de ideas, Díaz (2025) afirma que la educación, además de permitir el acceso a todos los estudiantes, debe fomentar la participación significativa y activa en el proceso educativo, garantizar su formación integral y crear un ambiente para que todos los estudiantes se sientan valorados. Del mismo modo, considera que la diversidad no es un problema a resolver, es más bien una ventaja que favorece el aprendizaje de todos. Este enfoque ayuda a preparar a los estudiantes para vivir en un mundo donde las diferencias culturales, sociales y económicas son cada vez más evidentes.

En ese mismo orden de ideas, Díaz (2025) considera que la diversidad no es un problema a resolver, es más bien una ventaja que favorece el aprendizaje de todos. Este enfoque ayuda a preparar a los estudiantes para vivir en un mundo donde las diferencias culturales, sociales y económicas son cada vez más evidentes. En palabras del autor, "Este enfoque se basa en el reconocimiento de la singularidad de cada individuo y en la construcción de una ciudadanía activa y responsable..." (Díaz, 2025, p. 1).

La pedagogía inclusiva, en su concepción integral, se constituye como el enfoque que orienta esta investigación. Las definiciones de Booth y Ainscow (2000), Arnaiz (2003) y Díaz (2003) permiten configurar un marco conceptual que servirá como lente interpretativa para analizar las concepciones de los docentes de la institución educativa "José Eugenio Martínez". La investigación buscará identificar si las concepciones docentes se aproximan a un enfoque transformador que elimina barreras, promueve la participación y valora la diversidad, o si, por el contrario, se mantienen en una perspectiva más asistencialista o integradora.

Si la planeación inclusiva constituye el diseño anticipado de la diversidad desde el origen, las prácticas docentes inclusivas representan su materialización en la acción cotidiana del aula. En este sentido, Echeita (2019) sostiene que las prácticas inclusivas son el conjunto de acciones que materializan el derecho a una educación de calidad para cada estudiante, sin exclusiones. Son estrategias pedagógicas deliberadas y sistemáticas que buscan garantizar la participación, aprendizaje y desarrollo de todos los estudiantes, además, reconoce y valora su diversidad.

Según el autor antes citado, las prácticas inclusivas implican la transformación de la cultura, prácticas escolares y políticas para eliminar barreras y promover la equidad educativa a través de diseños universales, ajustes razonables y trabajo colaborativo. En el contexto de la diversidad funcional, Echeita (2019) enfatiza que dichas prácticas se adaptan constantemente a partir de ella, hacen del aula un ecosistema de aprendizaje donde cada acción es una oportunidad de crecimiento mutuo.

En ese mismo orden de ideas, Espinoza (2024) conceptualiza las prácticas pedagógicas inclusivas como el conjunto de estrategias didácticas, metodológicas y curriculares que los docentes implementan para garantizar que todos los estudiantes, independientemente de sus características o necesidades, puedan acceder a la educación, participar activamente y lograr sus objetivos formativos de manera justa e igualitaria.

Desde su perspectiva, son estrategias didácticas intencionales que valoran la diversidad del alumnado como riqueza, garantizan el acceso, participación y aprendizaje significativo de todos mediante la adaptación de métodos, materiales y entorno, materializan así el derecho a una educación equitativa. Para esta investigación, ambas perspectivas permiten comprender que las prácticas docentes inclusivas son la materialización tangible de la equidad en el aula.

Inclusión en el aula: un derecho para todos

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2017) define la inclusión como el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje. Su propósito en la sociedad es que los individuos logren reconocerse y aceptarse mutuamente, sin prejuicios de ninguna índole, con la premisa de que prime la participación de cada persona, se destaque el respeto a los demás y se fomente la autoestima de todos.

En cuanto a la inclusión en el aula, es un derecho inherente a todos los estudiantes que debe tener en cuenta sus condiciones físicas, intelectuales, sociales o culturales. Según el Ministerio de Educación (Presidencia de la República de Colombia 2017) en el Decreto 1421, la inclusión es "atender con calidad, pertinencia y equidad a las necesidades comunes y específicas que estas poblaciones presentan". Para ello, es esencial implementar métodos de enseñanza flexibles que faciliten a los estudiantes con barreras o necesidades especiales adaptarse y acceder a una educación de calidad.

Al respecto, Rojas (2019) plantea que la inclusión es un proceso que involucra tres (3) dimensiones fundamentales: presencia, aprendizaje y participación. La presencia se refiere a los lugares donde se realiza el proceso de enseñanza aprendizaje, ya que hay temas que no se pueden aprender a distancia, como valores, relaciones personales y actitudinales. El aprendizaje es la necesidad de que la presencia en el aula sea significativa y conduzca al logro de enseñanzas valiosas para todos.

El autor antes citado, sostiene que muchos de esos aprendizajes, especialmente los relacionados con la convivencia, valores y habilidades socioemocionales, se adquieren mediante la interacción directa y experiencia compartida en un entorno común. Agrega, que la participación es la parte activa y social que implica que todos los estudiantes, sin excepción, tengan oportunidades reales de interactuar, colaborar, contribuir y ser valorados dentro de la comunidad educativa.

De allí, que la verdadera inclusión considera presencia, aprendizaje y participación, y se consigue cuando el sistema educativo y la praxis docente se orientan a garantizar que cada estudiante esté presente y aprenda de manera significativa, además de participar plenamente en la vida escolar. De ese modo, se transforma la diversidad funcional de un desafío a superar a una oportunidad para enriquecer los procesos de enseñanza aprendizaje de toda la comunidad educativa.

El modelo de Rojas (2019) sobre presencia, aprendizaje y participación proporciona un marco analítico que permite evaluar la calidad de la inclusión educativa en contextos de diversidad funcional. Su aplicación a esta investigación facilitó comprender si la indagación sobre las concepciones docentes en la institución educativa "José Eugenio Martínez" supera la simple integración física de los estudiantes y se orientan hacia una participación plena y un aprendizaje significativo para todos. Así, el modelo aporta criterios claros para comprender la praxis docente como un proceso que reconoce y potencia las capacidades de cada estudiante, más allá de sus limitaciones, y que sitúa la diversidad como un valor fundamental del quehacer pedagógico.

La reflexión crítica sobre la práctica, Imbernón (2017) plantea que es el proceso de análisis sistemático y valorativo que realiza el docente sobre su propia acción pedagógica, los contextos donde se desarrolla y sus efectos en el aprendizaje de todos los estudiantes, particularmente aquellos con diversidad funcional. Implica una revisión ética, metodológica y conceptual constante para deconstruir prácticas excluyentes y reconstruir una enseñanza verdaderamente inclusiva. Desde su perspectiva, la reflexión crítica es una práctica social y colaborativa que permite al docente examinar sus

creencias, prejuicios y estructuras mentales, y transformar su quehacer a partir de la experiencia cotidiana. Aplicado a la diversidad funcional, Imbernón (2017) sostiene que la reflexión crítica es el motor que impulsa la transformación educativa, porque convierte la experiencia diaria en la principal fuente de aprendizaje profesional.

Torres et al. (2020), por su parte, conceptualizan la reflexión sobre la práctica docente como un proceso sistemático en el que el educador analiza críticamente sus experiencias para identificar mejoras, reconstruir sus enfoques teórico-prácticos y transformar su labor educativa. Esta indagación, realizada individual y colaborativamente, revela las teorías implícitas en su enseñanza y genera conocimiento contextualizado que fortalece su praxis. Para esta investigación, ambas perspectivas permiten comprender que la reflexión crítica sobre la práctica es el puente vital entre la teoría y la acción conscientemente orientada hacia la inclusión.

La evaluación inclusiva

La reflexión crítica constituye el motor de la transformación pedagógica, la evaluación inclusiva representa su expresión más concreta en la valoración del aprendizaje. En ese sentido, Moriña y Cotán (2017) sostienen que la evaluación inclusiva es un proceso sistemático, flexible y multidimensional que utiliza diversidad de instrumentos y criterios para valorar el progreso real de todos los estudiantes. Se enfoca en competencias, procesos y contextos auténticos, para garantizar la accesibilidad mediante ajustes que no alteran los objetivos esenciales de aprendizaje, particularmente para estudiantes con diversidad funcional. Desde su perspectiva, la evaluación inclusiva busca desplazar el resultado uniforme hacia el progreso particular de cada estudiante, a través de un proceso de escucha activa que revele cómo ellos aprenden. En esencia, registra tanto los avances del alumno como la capacidad del sistema para eliminar barreras y potenciar capacidades.

Coll et al. (2018) conceptualizan la evaluación de los aprendizajes en el contexto de la educación inclusiva como un proceso sistemático, continuo y formativo que utiliza

diversos instrumentos y criterios para valorar el progreso de todos los estudiantes. Considera la diversidad de estilos, ritmos y capacidades de aprendizaje, con especial atención a las necesidades del alumnado con diversidad funcional, garantiza que las adaptaciones aplicadas permitan una medición auténtica y equitativa de sus logros. Para esta investigación, la propuesta de Coll et al. (2018) permite comprender que la evaluación inclusiva es una práctica pedagógica que reconoce la singularidad de cada estudiante.

Por su parte, Santos (2016) define la evaluación de los aprendizajes como un proceso sistemático de recolección de evidencias sobre el progreso del estudiante, y la retroalimentación como la comunicación efectiva de sus resultados para mejorar el desempeño académico. Juntas constituyen una práctica integral que permite ajustar la enseñanza y el aprendizaje de manera oportuna y contextualizada. Desde su perspectiva, es un proceso que permite valorar la calidad de la enseñanza, comprender las distintas formas en que los estudiantes construyen significado e identificar sus logros y las barreras que encuentran. En consecuencia, la evaluación inclusiva, desde estas tres (3) perspectivas, es una práctica pedagógica que reconoce la singularidad de cada estudiante, ajusta la enseñanza de manera oportuna y convierte la valoración del progreso en una oportunidad para eliminar barreras y potenciar capacidades.

Aspectos legales

Para contextualizar adecuadamente la investigación, resulta necesario considerar los aspectos legales que regulan la inclusión educativa de las personas con discapacidad. Este marco normativo surge de la interacción entre el Derecho Internacional y la legislación nacional colombiana, por ser el país contexto escogido para esta investigación. En este sentido, Colombia ha sido particularmente activa en ratificar e incorporar instrumentos internacionales a su ordenamiento jurídico, que ha permitido el desarrollo de una normativa interna avanzada en esta materia.

A nivel internacional, el instrumento más relevante es la Convención sobre los

Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD, 2008) de las Naciones Unidas, ratificada por Colombia mediante la Ley 1346 (2009). Este tratado, que posee fuerza vinculante, establece en su Artículo 24 la obligación de los Estados de garantizar un sistema de educación inclusivo en todos los niveles, lo que implica asegurar la no exclusión, accesibilidad, realización de ajustes razonables y provisión de apoyos personalizados dentro del aula regular.

De este modo, la CDPD (2008) configura un cambio paradigmático desde un modelo médico-asistencial hacia un modelo social de la discapacidad. Otro instrumento relevante en el ámbito interamericano es la Convención Interamericana para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad, ratificada por Colombia a través de la Ley 762 (2002), que refuerza el compromiso del Estado con la eliminación de barreras actitudinales y estructurales.

En el ordenamiento jurídico colombiano, la Constitución Política de Colombia (1991) establece en su Artículo 13 los principios fundamentales que sustentan la inclusión, al señalar que el Estado fomentará las condiciones reales y efectivas del derecho a la igualdad y adoptará acciones en beneficio de grupos discriminados o marginados, se protege especialmente a aquellas personas que, por su condición económica, física o mental, se encuentren en circunstancia de debilidad manifiesta. Este artículo resulta de particular relevancia para esta investigación, ya que supera la igualdad formal para exigir una igualdad sustantiva, que requiere ajustes razonables, estrategias pedagógicas diferenciadas y la eliminación de barreras actitudinales, físicas y pedagógicas en el contexto educativo.

Por su parte, la Ley General de Educación (Ley 115, 1994) define la educación como un proceso de formación permanente, personal, cultural y social, fundamentado en una visión integral del ser humano, su dignidad, derechos y deberes. Si bien esta ley inició el camino hacia la integración, su interpretación actual debe enmarcarse en el enfoque de inclusión plena. Asimismo, el Código de la Infancia y la Adolescencia (Ley 1098, 2006) garantiza el derecho a una educación inclusiva y de calidad para todos los

niños, niñas y adolescentes, incluidos aquellos con discapacidad, y establece la obligación de adecuar el servicio educativo a sus necesidades y condiciones específicas.

En cuanto a la normativa específica sobre inclusión educativa, la Ley 1618 (2013) constituye el desarrollo legal más importante de la CDPD en Colombia. Su Capítulo III se dedica al Derecho a la Educación y ordena la garantía de acceso y permanencia, los ajustes razonables y la dotación de recursos. Esta ley representa un avance significativo al reconocer la diversidad cognitiva, sensorial y motivacional del estudiantado. De manera complementaria, el Decreto 1421 (2017) reglamenta la atención educativa a la población con discapacidad bajo el enfoque de educación inclusiva e introduce herramientas fundamentales como los Planes Individuales de Ajustes Razonables (PIAR), además de establecer la ruta de atención para garantizar el acceso, la permanencia y el aprendizaje significativo de todos los estudiantes.

No obstante, es importante señalar una tensión discursiva en ese instrumento, pues si bien su propósito es inclusivo, emplea un lenguaje que a menudo centra la diferencia en el individuo, al utilizar expresiones como necesidades educativas especiales, en lugar de enfocarse en la interacción entre las personas y las barreras presentes en los contextos social, pedagógico y físico, lo que puede perpetuar percepciones que el propio decreto busca superar.

Como se evidencia en lo planteado, Colombia cuenta con un marco legal internacional y nacional muy completo que regula la inclusión educativa. Sin embargo, la aplicación efectiva de esta normativa enfrenta importantes desafíos prácticos que inciden directamente en la praxis docente. Entre estos desafíos persisten barreras actitudinales como discriminación y prejuicios, junto con una formación docente insuficiente en prácticas pedagógicas inclusivas y un enfoque que aún tiende a ser reactivo, es decir, orientado a responder a diagnósticos particulares, en lugar de proactivo, esto es, diseñado para atender la diversidad desde el origen.

Aunado a ello, existen limitaciones presupuestarias para financiar infraestructura

accesible, tecnologías de apoyo y profesionales necesarios, lo que resulta en desigualdades entre las diferentes regiones del país. En consecuencia, el gran desafío actual no es la falta de normas, es superar las brechas entre la ley y la realidad, para garantizar una implementación uniforme, con calidad y con los recursos suficientes en todo el territorio nacional colombiano, ya que la verdadera efectividad de las disposiciones se mide en la práctica cotidiana, en las aulas que son los espacios en los cuales los docentes interpretan, tensionan y resignifican los mandatos normativos.

Por ello, esta investigación, sobre Concepciones de la pedagogía inclusiva en la praxis docente: una mirada a la diversidad funcional en la institución educativa "José Eugenio Martínez", adquiere su relevancia en la medida en que el marco legal define un horizonte de expectativas y un deber ser para la inclusión. No obstante, su interpretación y materialización en el aula están mediadas por las concepciones, experiencias y contextos específicos de los docentes.

Esta investigación, por lo tanto, no busca evaluar la efectividad de la norma, sino interpretar los sentidos que los actores educativos construyen alrededor de la pedagogía inclusiva y cómo estos sentidos se traducen, o no, en sus prácticas pedagógicas concretas, lo cual permitió develar la praxis docente frente a la diversidad funcional y configurar los elementos que entretajan la aproximación teórica sobre el fenómeno generada.

MOMENTO III

ORIENTACIONES METODOLÓGICAS

El presente momento expone el transitar metodológico de la investigación. Este componente resultó fundamental para definir la ruta que condujo al logro de los propósitos planteados y a la respuesta de las preguntas de estudio. El marco de esta tesis doctoral se constituyó en una herramienta esencial para explorar las concepciones de la pedagogía inclusiva en la praxis docente, desde una mirada a la diversidad funcional en la institución educativa "José Eugenio Martínez". El recorrido metodológico se organizó en torno a las dimensiones ontológica, epistemológica, axiológica y metodológica, que orientaron el enfoque y las decisiones a lo largo del estudio.

Dimensiones de la investigación

El desarrollo de una tesis doctoral, particularmente en el campo de la pedagogía inclusiva y la diversidad funcional, exige una estructura del conocimiento que abarque diversas dimensiones de la investigación. En este caso, se exploran las dimensiones ontológica, epistemológica, axiológica, y metodológica, que orientan el enfoque y las decisiones a lo largo del estudio. A continuación, se profundiza en cada una de ellas, contextualizándolas en la investigación sobre las concepciones de la pedagogía inclusiva en la praxis docente: una mirada a la diversidad funcional en la institución educativa "José Eugenio Martínez".

Dimensión ontológica

La dimensión ontológica se refiere a la naturaleza de la realidad que se investiga y cómo se concibe el objeto de estudio. En el contexto de esta investigación, se adopta la visión de construccionismo social, que sostiene que la realidad es socialmente construida por los individuos a partir de sus experiencias y percepciones. Según Guba y Lincoln (1994), la ontología está vinculada a las creencias que el investigador tiene de la

realidad, lo que determina cómo se aborda y se interpreta el fenómeno en cuestión.

Desde esa perspectiva, esta investigación se fundamenta en el reconocimiento de que la realidad de la pedagogía inclusiva no es única, estática ni universal, sino que se construye socialmente a través de las experiencias y significados que los docentes atribuyen a su práctica cotidiana. En consecuencia, se asume que las concepciones sobre la inclusión educativa y la diversidad funcional existen como múltiples realidades interpretativas, moldeadas por el contexto específico de la institución educativa “José Eugenio Martínez”, por ser una construcción social que se moldea según las experiencias vividas por los docentes, influenciada por factores culturales, sociales y políticos.

En otras palabras, cada comunidad educativa tiene una interpretación propia de lo que significa inclusión, basada en su historia, valores y recursos disponibles. Así, la dimensión ontológica resalta la variabilidad de la pedagogía inclusiva, la cual se adapta a medida que los actores educativos interactúan con su entorno, y a su vez, generan nuevas formas de comprensión y práctica inclusiva.

Por ello, la relación entre esta postura ontológica y el objeto de estudio resulta fundamental: las concepciones docentes sobre pedagogía inclusiva emergen como construcciones dinámicas que se configuran en la praxis misma, donde la diversidad funcional adquiere significados particulares según las interacciones y marcos interpretativos de los educadores. Es decir, no se pretendió descubrir una verdad absoluta sobre la inclusión, sino comprender las diversas realidades que coexisten en este contexto educativo específico.

Al respecto, Mertens (2015), afirma que la ontología en estudios educativos debe considerar las diferentes realidades sociales y cómo los individuos, al participar activamente en el proceso educativo, contribuyen a la construcción de significados y conocimientos. Esto se traduce en la búsqueda por comprender el significado que los docentes le atribuyen a la inclusión, tomando en cuenta que estas concepciones son influenciadas por sus contextos socioculturales y sus relaciones interpersonales.

Esta postura ontológica aquí desarrollada, demandó coherentemente una metodología cualitativa orientada en el paradigma interpretativo, ya que a través de técnicas como entrevistas en profundidad y observaciones se pudo acceder a estas construcciones de significado. De este modo, como investigadora me convertí en interlocutora que documentó la pluralidad de voces sin buscar homogenizar las experiencias, pues la riqueza del estudio radicó en captar las múltiples formas en que se vive y entiende la inclusión educativa en este contexto particular. Ello, permitió comprender la pedagogía inclusiva como un fenómeno vivo y constantemente negociado en la institución objeto de estudio.

Esta perspectiva ontológica enriquece fundamentalmente la investigación al permitir comprender la naturaleza multidimensional y contextual de la pedagogía inclusiva. Desde este enfoque, se valora la subjetividad como elemento constitutivo a través de la exploración profunda de cómo los docentes de la Institución Educativa "José Eugenio Martínez" viven, significan e interpretan las prácticas inclusivas ante la diversidad funcional.

Dimensión epistemológica

La dimensión epistemológica estableció los fundamentos sobre la producción y validación del conocimiento en el proceso investigativo. En este caso, implicó comprender las concepciones sobre pedagogía inclusiva que poseen los docentes y determinar la relación entre el investigador y el fenómeno de estudio. Esta dimensión respondió a preguntas esenciales sobre qué constituye conocimiento válido en el ámbito de la pedagogía inclusiva y cómo se legitima dicho conocimiento en el contexto de la diversidad funcional.

En esta investigación, la conexión entre el sujeto y el fenómeno no se percibió de manera convencional ni aislada. Por el contrario, se presentó como una relación de intercambio constante y evolutivo entre ambos. Martínez (2005) plantea que, en las investigaciones cualitativas, el conocimiento no se adquiere al realizar el trabajo por

separado, sino que emerge de la interacción dinámica entre el investigador y los participantes. Esta perspectiva supera la dicotomía tradicional y propone una relación de coparticipación donde ambos actores se influyen mutuamente.

Por ello, la posición epistemológica adoptada se inclinó hacia el construccionismo social. Guba y Lincoln (1994) entienden que el conocimiento sobre la inclusión se genera mediante las interacciones y prácticas dialógicas en el contexto educativo. De esta forma, las concepciones docentes no se consideraron verdades absolutas, sino construcciones dinámicas surgidas de la experiencia compartida. Este enfoque reconoce que el investigador participa activamente en la co-construcción de significados, por lo que la realidad sobre la inclusión educativa se concibe como múltiple y dependiente de las perspectivas de los actores involucrados. Schwandt (1998) refuerza esta postura al señalar que el conocimiento en el paradigma interpretativo no se descubre, sino que se construye a través del diálogo y la interpretación compartida.

Por su parte, Martínez (2005) sostiene que el saber fluye de la intersubjetividad entre las partes implicadas. De ese modo, los docentes se convirtieron en actores activos que compartieron sus vivencias y reflexiones sobre la pedagogía inclusiva. Esta relación intersubjetiva implicó que, como investigadora, reflexionara sobre mi propio rol y reconociera cómo mi perspectiva influía en la construcción del conocimiento. Van Manen (2003) plantea que la investigación fenomenológica exige una actitud reflexiva y crítica para evitar que las preconcepciones distorsionen la comprensión del fenómeno. La validación del conocimiento se logró mediante la triangulación de voces y la contrastación con el contexto institucional.

Esta investigación no buscó generalizar resultados, se avocó a profundizar en las particularidades del caso estudiado. Valoró el diálogo intersubjetivo como mecanismo privilegiado para acceder a las concepciones educativas y contribuyó a la producción de saberes situados que enriquecen la comprensión de la inclusión educativa en contextos específicos. La dimensión epistemológica, por tanto, fue una guía que orientó cada decisión metodológica y cada interpretación realizada a lo largo del proceso investigativo.

Dimensión axiológica

La dimensión axiológica en investigación se refiere al sistema de valores y principios éticos que fundamentan y orientan todo el proceso investigativo. En este sentido, para el presente estudio sobre concepciones de pedagogía inclusiva, esta dimensión resultó significativa ya que la inclusión educativa es en sí misma un imperativo ético basado en valores de equidad, dignidad humana y justicia social. Por consiguiente, los valores no son elementos accesorios sino constitutivos de la investigación, ya que determinan desde la selección del tema hasta la interpretación de los resultados. En consecuencia, reconocer esta dimensión implica asumir que la neutralidad valorativa es imposible cuando se investigan realidades sociales cargadas de significado ético como la educación inclusiva.

En ese sentido, de acuerdo con Córdova (2011), la axiología exige reconocer y respetar los valores de los participantes, así como los principios éticos que rigen la recolección y análisis de información. En este estudio, se sustenta en valores como el respeto por la diversidad, valoración de la diferencia y compromiso con la transformación educativa. Se parte del supuesto de que toda persona tiene derecho a una educación de calidad y que la diversidad funcional enriquece lo educativo. Asimismo, se valora la voz docente como fuente legítima de conocimiento y como agente clave para materializar prácticas inclusivas. Estos valores orientaron tanto la mirada de la investigadora como los criterios para evaluar la calidad inclusiva de las prácticas observadas.

En cuanto a las implicaciones metodológicas, la dimensión axiológica se tradujo en principios éticos concretos que guiaron la interacción con los participantes. Es decir, se garantizó el consentimiento informado y la confidencialidad de los docentes participantes, se reconoció su vulnerabilidad al compartir sus prácticas y concepciones. Al mismo tiempo, se promovió un diálogo respetuoso que valoró las perspectivas diversas sin imponer juicios de valor. Del mismo modo, se mantuvo una actitud de reflexividad constante sobre cómo los valores, como investigadora influyeron en la interpretación de la información, al hacer explícitas estas posiciones valorativas en el

proceso de análisis e interpretación de la información.

De allí, que la dimensión axiológica impulsó un enfoque transformador, cuyo propósito fue que los resultados de la investigación contribuyeran a generar conocimiento, y favorecieran la mejora de la educación inclusiva. Por lo tanto, se buscó crear un entorno educativo que valorara la diversidad como una oportunidad y reconozca como un recurso valioso en el proceso de aprendizaje, no una barrera.

De esta forma, los valores axiológicos guiaron la ética de la investigación, promovieron el cambio hacia una educación que celebra la diversidad y fomente la integración de todos los estudiantes, independientemente de sus diferencias funcionales. Es decir, la dimensión axiológica en esta investigación además de referirse a la adopción de valores como la inclusión y la equidad, también hizo alusión a la responsabilidad ética de garantizar que los derechos, perspectivas y necesidades de los participantes sean respetados en todo momento.

Dimensión metodológica

La dimensión metodológica, se articuló a partir de la elección del paradigma de investigación, el cual constituye el pilar fundamental del transitar metodológico. Según la concepción de Kuhn (1962), este se define como "un conjunto de suposiciones interrelacionadas respecto al mundo social que proporciona un marco filosófico para el estudio organizado de este mundo" (p. 82). En consecuencia, opera como una estructura cohesionada por creencias, postulados teóricos y enfoques metodológicos compartidos por una comunidad científica específica. De esta forma, se configura como una cosmovisión colectiva que integra valores y saberes comunes para la interpretación de la realidad objeto de estudio.

Al respecto, el paradigma asumido de acuerdo a la naturaleza de esta investigación, fue el interpretativo, fundamentado en la comprensión de la acción social y centrado en desentrañar los significados subjetivos que los actores construyen en sus

contextos naturales. Para Schwandt (1998), éste reconoce que la realidad educativa es una construcción social múltiple y dinámica, en el que el investigador debe interpretar los fenómenos desde la perspectiva de los participantes. En consecuencia, su aplicación en esta investigación permitió comprender las concepciones docentes como productos de interacciones históricas y culturales específicas de la institución educativa “José Eugenio Martínez”. De esta forma, se consideró que las prácticas pedagógicas inclusivas estuvieron mediadas por marcos interpretativos requeridos en su contexto de producción.

Desde esa perspectiva, el paradigma interpretativo permitió reconstruir las capas de significado presentes en las narrativas docentes sobre la diversidad funcional. Para ello, se emplearon técnicas como la entrevista a profundidad, se buscó captar lo explícito, así como los símbolos y significados tácitos que organizan la praxis inclusiva. Además, como sugiere Erickson (1986), el rigor metodológico se logró mediante la triangulación ontológica, epistemológica y mi reflexividad constante de investigadora como instrumento de interpretación. Este paradigma facilitó una comprensión contextualizada de cómo se configuran las concepciones sobre inclusión en el tejido social de la institución educativa “José Eugenio Martínez”.

En correspondencia a lo antes planteado, se asumió el enfoque metodológico cualitativo, propio del paradigma interpretativo, fundamentado en la naturaleza compleja y socialmente construida de las concepciones docentes sobre inclusión educativa. Según Taylor y Bogdan (1992), este enfoque permite captar los significados subjetivos que los actores asignan a sus prácticas en contextos naturales. Por consiguiente, resultó idóneo para explorar las experiencias vividas por los docentes frente a la diversidad funcional, mediante técnicas flexibles y emergentes. De esta forma, se privilegió la profundidad interpretativa, en correspondencia con el carácter humanístico del objeto de estudio.

En cuanto al enfoque epistémico, fue el fenomenológico, desarrollado por Husserl (2013), que centra su interés en las experiencias vividas, en este caso por los docentes, para comprender las estructuras esenciales de la conciencia pedagógica frente a la diversidad funcional, mediante la reducción fenomenológica, que permitió acceder a los

significados pre-reflexivos que configuran las prácticas inclusivas en la institución educativa “José Eugenio Martínez”, que trascendieron las explicaciones superficiales. De ese modo, se pudo reconocer que la realidad de la inclusión se manifiesta en la intersubjetividad presente en el aula.

De allí, que la fenomenología permitió comprender que las concepciones docentes no son entidades abstractas, sino que emergen de la relación dialéctica entre la conciencia pedagógica y los actos concretos de enseñanza ante la diversidad funcional. Para ello, como investigadora adopté la epojé o reducción fenomenológica como ejercicio metodológico crucial, suspendiendo los juicios naturalizados sobre la inclusión, para permitir que los fenómenos se mostraran en su pureza original, dado que la fenomenología de la práctica educativa, según Van Manen (2003), exige la reflexión sobre cómo los docentes, asumen el encuentro con estudiantes, este caso, en condición de diversidad funcional, como fenómeno dinámico y situado en su contexto real.

Para profundizar la comprensión epistémica, esta investigación adopta el método fenomenológico hermenéutico, que según Gadamer (1989), integra la representación rigurosa de las vivencias con su interpretación contextual, fundamentándose en que sólo la descripción de las experiencias, propio de la fenomenología clásica, resulta insuficiente para develar los significados histórica y culturalmente impregnados en las concepciones docentes.

Por lo tanto, el círculo hermenéutico se implementó como proceso dinámico que permitió interpretar los relatos de los docentes, para comprender sus prácticas inclusivas desde la fusión de horizontes entre las preconcepciones teóricas propias como investigadora y los significados expresados por los docentes. De ese modo, el método captó la esencia de la experiencia vivida y la contextualizó dentro de la trama de significados que configura la cultura escolar de la institución educativa “José Eugenio Martínez”, reveló cómo las tradiciones, prejuicios productivos y el diálogo intersubjetivo configuran la praxis inclusiva frente a la diversidad funcional.

Articulación entre fenomenología hermenéutica y teoría fundamentada. La presente investigación se sitúa en una aproximación metodológica que articula la fenomenología hermenéutica (Husserl, 2013; Gadamer, 1989; Van Manen, 2003) con procedimientos de la teoría fundamentada (Strauss y Corbin, 2002). Esta articulación no es ecléctica ni arbitraria; responde a la naturaleza compleja del fenómeno estudiado, que requiere tanto la comprensión profunda de la experiencia vivida como la sistematización rigurosa de la información. A continuación, se fundamenta epistemológicamente esta articulación y se resuelven las tensiones que de ella emergen.

La fenomenología hermenéutica y la teoría fundamentada comparten un mismo horizonte epistemológico: ambas se inscriben en el paradigma interpretativo y asumen que la realidad es socialmente construida. Sin embargo, sus propósitos difieren. La fenomenología hermenéutica busca comprender el significado de la experiencia vivida; la teoría fundamentada busca generar una comprensión estructurada de la información. Esta diferencia no las hace incompatibles, sino complementarias. La fenomenología aporta la profundidad interpretativa; la teoría fundamentada aporta la sistematicidad en la organización. Como señala Flick (2015), "la investigación cualitativa parte de la idea de que los métodos y las teorías deben ser apropiadas para lo que se estudia" (p. 11). En este caso, el fenómeno requiere ambas aproximaciones: la comprensión de la experiencia vivida de los docentes y la sistematización rigurosa de sus narrativas.

Al respecto, la tensión entre la *epojé* husserliana (suspensión de los juicios) y la fusión de horizontes gadameriana (movilización de los prejuicios como condición de comprensión) se resuelve mediante la noción de "*epojé* hermenéutica" propuesta por Ricœur (1986), quien considera que la *epojé* hermenéutica consiste en hacer los prejuicios conscientes y ponerlos en juego en el proceso interpretativo. No se busca eliminar la subjetividad del investigador, se busca explicarla y reflexionar críticamente sobre cómo esta subjetividad condiciona la comprensión del fenómeno. Como señala Ricœur (1986), se trata de una apropiación crítica del mundo del texto que no niega la tradición del intérprete, la moviliza como recurso para la comprensión.

En coherencia con esta postura, como investigadora expliqué mis preconcepciones teóricas sobre la pedagogía inclusiva y la diversidad funcional antes de iniciar el trabajo de campo, reflexioné críticamente sobre cómo estas preconcepciones influían en la interpretación de la información, mantuve una actitud de apertura hacia los significados emergentes de las narrativas docentes, y documenté en un diario reflexivo el proceso de interpretación.

En ese sentido, la fenomenología hermenéutica aportó la profundidad interpretativa y el círculo hermenéutico guía la comprensión recursiva. La teoría fundamentada aporta la sistematización estructural mediante la codificación abierta, axial y selectiva. En cuanto a los criterios de rigor, la fenomenología aporta criterios de profundidad como la concreción, la evocatividad y la epifanía (Van Manen, 2003), mientras que la teoría fundamentada aporta criterios de sistematicidad como la saturación teórica y el método comparativo constante (Strauss y Corbin, 2002).

De acuerdo a lo antes planteado, la articulación no implica subordinar una tradición a la otra, sino integrarlas en un proceso único que recoge las narrativas de los docentes mediante entrevistas en profundidad, codifica y categoriza los datos, interpreta los significados emergentes desde la fenomenología hermenéutica, estructura una comprensión organizada del fenómeno y, finalmente, redacta un texto fenomenológico que evoca la experiencia vivida.

Los criterios de calidad se articularon de la siguiente manera: se utilizaron criterios fenomenológicos (concreción, evocatividad, epifanía) para evaluar la profundidad de la descripción de la experiencia vivida; se utilizaron criterios de teoría fundamentada (saturación) para evaluar la sistematicidad del análisis; y se utilizaron los criterios de Lincoln y Guba (1985) (credibilidad, transferibilidad, dependencia, confirmabilidad) como marco general de rigor. Esta articulación permitió garantizar la calidad de la investigación desde una perspectiva coherente con la naturaleza del fenómeno estudiado. Para ello, partí del acercamiento al fenómeno en estudio y consideré las dimensiones antes expuestas.

De ese modo, las cuatro (4) dimensiones que orientan esta investigación (ontológica, epistemológica, axiológica y metodológica) se articulan de manera interdependiente en el proceso investigativo. La Figura 1 presentada a continuación, las representa de forma sintética:

Figura1

Dimensiones de la Investigación



Nota: *Elaboración propia*

Escenario

En investigaciones orientadas en el paradigma interpretativo con enfoque metodológico cualitativo, el escenario puede considerarse como un grupo de personas involucradas en la realidad estudiada. Allí, cada individuo o elemento es considerado un escenario en sí mismo al compartir rasgos o problemáticas, que encamina al investigador al estudio. Al respecto, Martínez (2005) expone que “el escenario se define como el

espacio o contexto donde se desarrolla una investigación, comprendido por los actores, las dinámicas y las características específicas que conforman la realidad objeto de estudio” (p.13). Es decir, se refiere al contexto delimitado que tiene lugar el estudio, constituido por la interacción de los participantes, las prácticas que éstos llevan a cabo y las particularidades propias del entorno que define el fenómeno a investigar.

Esa delimitación resultó esencial para la investigación, ya que facilitó precisar el lugar, sujetos y procedimientos del estudio, que garantizó su claridad y su posible réplica en contextos similares. Esta investigación se desarrolló en la institución educativa "José Eugenio Martínez", ubicada en el municipio de Valledupar, César, Colombia. El estudio se centró en los docentes, sus prácticas pedagógicas en el aula y sus creencias sobre la educación inclusiva, todo ello enmarcado en el fenómeno de la diversidad funcional. La institución cuenta con una sede central, donde se imparten los niveles de media y media técnica, y con tres (3) sedes anexas para la educación preescolar y básica primaria, denominadas Carlota Uhia de Baute, CDV y Fuente Zuleta.

Actores sociales: informantes clave

Los actores sociales, según Martínez (2006) son personas, grupos u organizaciones que actúan con base a intereses comunes y desempeñan un papel importante en la creación y transformación de la realidad social. El precitado autor, señala que estas personas participan intencionadamente y poseen la capacidad de influir en su entorno a través de acciones y discursos que reflejan sus objetivos, valores y visiones del mundo. Por su parte, Teppa (2012) los define como todos los individuos que forman parte del contexto investigado. Es decir, constituyen el universo amplio de participantes potenciales en la realidad de estudio. Sin embargo, su rol es pasivo en tanto representan la comunidad disponible, por lo que no necesariamente todos se convertirán en fuentes de información directas.

La precitada autora, agrega que, de ese universo se consideran los informantes clave, que son aquellos actores sociales seleccionados de manera deliberada. Esto se

debe a que poseen un conocimiento profundo o una posición estratégica sobre el fenómeno estudiado. En consecuencia, su función principal es proporcionar información especializada y contextualizada, actúan como guías esenciales para la comprensión del investigador. Esa distinción de Teppa (2012) fue fundamental para la metodología de este trabajo, por permitir delimitar la población general de los participantes clave. Por un lado, los actores sociales representan el escenario completo, mientras que los informantes clave son la fuente primaria de información.

Por lo tanto, esa diferenciación aseguró una selección de informantes precisa y fundamentada. En atención a lo antes planteado, se eligieron como informantes clave (IC) a dos (2) docentes de aula y una (1) Psicóloga de la institución de la sede en la que se desarrolla la investigación cuyo liderazgo es relevante, para obtener perspectivas privilegiadas. Las cualidades consideradas en los IC que participaron en esta investigación, fue poseer conocimiento profundo y directo del fenómeno de estudio, ya que su experiencia les permite comprender las dinámicas internas de la diversidad funcional en el contexto de estudio.

Desde el primer momento expresaron disposición y disponibilidad para colaborar con la investigación, mostraron capacidad de reflexión y comunicación clara, que les facilitó manifestar sus experiencias y conocimientos de manera comprensible durante las entrevistas. Estas características garantizaron que la información recabada fue tanto rica en detalles como confiable, me ayudaron a contextualizar y dar significado a lo observado para dar profundidad y validez a los hallazgos de la investigación.

Técnicas e instrumentos de recolección de información

En la investigación cualitativa orientada en el paradigma interpretativo, las herramientas, las técnicas e instrumentos de recolección de información, según Martínez (2006) son esenciales para captar la realidad experimentada por los participantes. En ese contexto, el autor antes citado, argumenta que el propósito, principal de la recolección de información es acceder a las experiencias subjetivas de los individuos, es decir, a sus

vivencias, percepciones y emociones en relación con un fenómeno particular.

Dentro de las técnicas más relevante en la investigación cualitativa, se encuentra la entrevista en profundidad, que permite una exploración exhaustiva de las vivencias de los participantes. Su objetivo principal es acceder al mundo subjetivo de los individuos, aspecto fundamental en el análisis de fenómenos complejos como la inclusión educativa de personas con diversidad funcional. Según Martínez (2006), se enfoca en comprender la naturaleza de los fenómenos desde las vivencias de los actores involucrados, lo que requiere una profunda relación con sus percepciones y significados. En ese contexto la entrevista en profundidad fue la herramienta fundamental para acceder en esta investigación, a los significados personales y emocionales sobre la inclusión educativa.

Al respecto, Martínez (2006) concibe la entrevista en profundidad como un encuentro interpersonal dinámico y flexible. Su objetivo principal es comprender la experiencia vivida y las perspectivas del entrevistado, más allá de la simple recolección de información superficial. Por lo tanto, no se trata de un interrogatorio con preguntas rígidas, es una conversación profunda y significativa que busca develar el significado que las personas atribuyen a sus acciones. El autor antes citado enfatiza que el investigador debe actuar como un facilitador que genere un clima de confianza y empatía para que el entrevistado se sienta seguro para expresar libremente sus pensamientos, sentimientos y vivencias. En consecuencia, la relación investigador-entrevistado es dialéctica, donde la escucha activa, la sensibilidad y la apertura mental son cruciales para acceder a la estructura significativa del mundo del sujeto.

Para llevarlas a cabo, se construyó una guía de entrevista (ANEXO 1), considerada por Martínez (2006) como un marco de referencia flexible que organiza los temas esenciales a explorar, derivada directamente de los objetivos e interrogantes de la investigación. Es decir, cada eje temático guardó una relación coherente con el problema de estudio; su estructura conservó un orden lógico, que facilitó la profundización en aspectos emergentes durante la interacción con el IC.

Ésta permitió la adaptación a la dinámica natural de la conversación, aseguró la cobertura de los puntos clave, pero sin interrumpir la espontaneidad y profundidad del entrevistado. Todo ello, se llevó a cabo según lo referido por Martínez (2006), quien sugiere que durante la entrevista se mantenga una actitud abierta y perceptiva por parte del investigador, quien en todo momento cuida el seguimiento de los temas planificados con la escucha activa de los aspectos relevantes que surjan inesperadamente.

Validez y confiabilidad

En la investigación, la validez y la confiabilidad garantizan que los resultados sean significativos y reflejen con exactitud el fenómeno estudiado. Martínez (2006) refiere que en los estudios cualitativos estos términos se adaptan a lo fenomenológico, cuyo fin es profundizar en las vivencias de los participantes y entenderlas dentro de su entorno. Para las entrevistas, me apropié de los principios de validez propuestos por este autor quien afirma que, la misma es alta, en la medida que "...reflejen una imagen lo más completa posible, clara y representativa de la realidad o situación estudiada. ...si se observa o aprecia esa realidad en sentido pleno, y no sólo un aspecto o parte de esta" (p. 6).

Agrega Martínez (2006), que en la validez es importante la autenticidad y precisión de la información recogida, así como la coherencia entre los objetivos de la investigación y los resultados alcanzados. Desde esta perspectiva, un aspecto fundamental es garantizar que las opiniones de los participantes sean fielmente representadas. Lincoln y Guba (1985), utilizan la noción de credibilidad para hacer alusión a la validez, recomiendan estrategias como la triangulación de información, conexión con los sujetos del estudio y validación de los resultados por parte de los participantes para verificar su precisión. Por su parte, Creswell (2013) destaca la relevancia de detallar la información y el contexto para permitir que otros investigadores en situaciones similares puedan evaluar y utilizar los hallazgos.

En cuanto a la confiabilidad, Martínez (2006) la define como la consistencia y estabilidad de la información a lo largo del tiempo y en diferentes contextos. Su objetivo,

es asegurar que los análisis sean razonables y coherentes con las vivencias analizadas. Según Gibbs (2012), una documentación clara y sistemática de los procedimientos de recolección y análisis es fundamental para asegurar la confiabilidad. En este caso, la confiabilidad se garantizó mediante la descripción detallada del proceso de codificación y categorización, la explicitación de las decisiones analíticas y la conservación de los registros de las entrevistas transcritas.

En este caso, la validez fue la representación fiel de las concepciones y prácticas inclusivas analizadas, que aseguró resultados integrales de la realidad educativa específica. Para garantizar una alta validez, implementé estrategias de credibilidad según lo sugerido por Lincoln y Guba (1985), se realizaron entrevistas en profundidad, estructuración, contrastación y triangulación interpretativa de la información, que permitieron capturar la complejidad de la praxis docente. Además, se mantuvo conexión con los IC para verificar y validar la precisión de las interpretaciones y fueran el reflejo fiel de sus experiencias con diversidad funcional.

Respecto a la confiabilidad, se buscó consistencia en el análisis de las concepciones docentes a través de una documentación sistemática de todos los procedimientos, según lo sugerido por Gibbs (2012). Además, se implementó la triangulación interpretativa para contrastar las interpretaciones de las entrevistas, lo que aseguró coherencia en la interpretación de las vivencias recogidas en la institución educativa. La aplicación rigurosa de estos principios metodológicos permitió generar hallazgos significativos sobre las concepciones de pedagogía inclusiva. La combinación de estrategias de validez y confiabilidad aseguraron que los resultados representaran con exactitud el fenómeno estudiado y proporcionara una base confiable para comprender la atención a la diversidad funcional en el contexto investigado.

Es importante precisar que, dado que la única técnica de recolección de información fue la entrevista en profundidad, la confiabilidad no se sustentó en procedimientos de codificación intersubjetiva ni en la participación de múltiples codificadores, sino en la transparencia del proceso analítico, la coherencia interna de las

categorías y la validación de las interpretaciones con los propios informantes clave. Esta delimitación es coherente con la naturaleza del estudio y con los recursos disponibles, y no representa una debilidad metodológica, sino una decisión consciente que privilegia la profundidad interpretativa sobre la exhaustividad procedimental.

Proceso de análisis de la información

El proceso de análisis de la información se organizó en fases que articularon procedimientos de la teoría fundamentada con procesos de la fenomenología hermenéutica. Esta organización respondió a la necesidad de sistematizar rigurosamente los testimonios recogidos en las entrevistas, sin perder la profundidad interpretativa que exige la comprensión de la experiencia vivida. De este modo, cada fase conservó la coherencia epistemológica con el paradigma interpretativo asumido, se garantizó que la codificación y categorización no se redujeran a una simple técnica operativa, se buscó convertir en un ejercicio de interpretación situada.

Codificación y categorización

El proceso de codificación constituye la base del análisis cualitativo. Este procedimiento implicó segmentar la información en unidades más pequeñas, identificar y etiquetar fragmentos significativos del contenido. Según Martínez (2006), es descomponer los relatos y narrativas en elementos manejables que reflejen los significados más relevantes para los participantes y, al mismo tiempo, den respuesta a los objetivos de la investigación. Esta técnica, facilita la transición entre la información bruta y las interpretaciones analíticas (Strauss y Corbin, 2002).

En esta investigación, apliqué codificación a la información obtenida. Los testimonios de los informantes clave fueron analizados y etiquetados para identificar temas recurrentes, clasificándose sus respuestas en categorías específicas, referidas a las prácticas pedagógicas inclusivas ante la diversidad funcional. Para facilitar el análisis, asigné un código alfabético y un color con el fin de agilizar su identificación a las

categorías inicialmente propuestas, las cuales se mantuvieron. Así, pedagogía inclusiva le concedí el código PI (verde); praxis docente PD (azul); diversidad funcional DF (amarillo). Por su parte, a los informantes clave les asigné un código alfanumérico para su mejor ubicación: Informante Clave 1 docente de aula (DAPI1), Informante Clave 2 (DAPI2), Informante Clave 3 psicóloga (DD3).

Es importante reportar que la codificación la realicé de manera individual como investigadora, asigné códigos descriptivos a las unidades de significado y las agrupé en categorías y subcategorías. No implementé un procedimiento de codificación intersubjetiva con múltiples codificadores, dado que la naturaleza del estudio y los recursos disponibles no lo permitieron. Esta delimitación no constituye una debilidad metodológica, fue una decisión consciente que privilegia la profundidad interpretativa y la coherencia interna del análisis sobre la exhaustividad procedimental.

Una vez codificada la información, avancé hacia la categorización (Tabla 1) que consistió en agrupar los códigos en conjuntos temáticos más amplios y representativos, capaces de capturar los núcleos significativos centrales de la información. De acuerdo con Martínez (2006), las categorías deben emerger de manera inductiva desde la información misma, garanticé así la fidelidad a las vivencias y significados expresados por los participantes. Autores como Miles y Huberman (1994) destacan que este paso es esencial para identificar patrones consistentes y construir un marco conceptual que articule los hallazgos empíricos con los referentes teóricos existentes.

Tabla 1
Categorización de la información. IC

Entrevista	Categoría	Subcategoría	Descriptor

Nota: *Elaboración propia*

Estructuración, contrastación y triangulación interpretativa

La estructuración consistió en organizar sistemáticamente las categorías y relaciones emergentes para construir una representación coherente del fenómeno estudiado. Según Miles y Huberman (1994), este proceso implica integrar hallazgos fragmentarios en un todo significativo, mediante la identificación de patrones y conexiones entre temas. Además, exige contrastar constantemente la información con las interpretaciones para evitar sesgos subjetivos.

La estructuración se logra mediante la codificación axial y selectiva, donde las categorías se refinan y vinculan entre sí (Strauss y Corbin, 2002). Esto facilitó el desarrollo de un marco conceptual que responde a las preguntas de investigación, ya que la estructuración ordena la información y construye puentes entre la evidencia empírica y la teoría, que garantiza el rigor interpretativo.

En lo que se refiere a la contrastación, consistió en comparar los hallazgos con teorías consolidadas, análisis existentes o estudios en contextos similares. Este proceso, según Martínez (2006), permite contextualizar los resultados de manera más amplia, y enriquece el análisis, además contribuye a una interpretación más profunda. Es decir, consiste en verificar la solidez y credibilidad de los hallazgos mediante la confrontación sistemática de evidencias. Para Maxwell (2013), la contrastación requiere validación de parte de los informantes clave y contraste con literatura existente, para garantizar que las interpretaciones reflejen fielmente las experiencias de los sujetos estudiados.

En ese orden de ideas, Gibbs (2012) refiere que dicho proceso implica comparar fuentes de información y perspectivas teóricas para examinar la coherencia de las interpretaciones. Esto permitió identificar sesgos y contradicciones en el análisis de los discursos. En consecuencia, la contrastación funcionó como mecanismo de validación interna y fortaleció el rigor metodológico. Del mismo modo, facilitó el cruce de percepciones de los IC sobre diversidad funcional mediante la comparación de entrevistas para validar patrones recurrentes.

En cuanto a la triangulación, constituye una estrategia metodológica esencial para contrastar múltiples perspectivas sobre un mismo fenómeno de estudio. Según la definición clásica de Denzin (1978), la triangulación es "la combinación de metodologías en el estudio del mismo fenómeno" (p. 291). Sin embargo, en esta investigación, dado que la única técnica de recolección de información fue la entrevista en profundidad, no se implementó una triangulación metodológica en sentido estricto, sino una triangulación interpretativa. Esta se entiende como la contrastación de la postura ontológica, expresada en las entrevistas de los informantes clave, con la postura epistemológica, representada por la teoría existente, y con la postura de la investigadora, manifestada en su reflexividad y en su interpretación situada.

Es importante resaltar que esta estrategia no es una triangulación metodológica en sentido estricto, ya que no implica el uso de múltiples métodos de recolección de información, es una triangulación de perspectivas que articula las voces de los actores, los marcos teóricos y la reflexividad de la investigadora. Según Patton (2015), esta diversidad de perspectivas enriquece la credibilidad de los hallazgos al capturar dimensiones complejas del fenómeno y minimiza sesgos interpretativos en el análisis de las concepciones docentes.

Figura 2
Triangulación interpretativa



Nota: *Elaboración propia*

Para la contrastación y triangulación de la información, luego de codificar, categorizar y estructurar toda la información recabada, utilicé para cada uno de los IC una matriz de apoyo diseñada para facilitar el trabajo (Tabla 2). Los resultados, ofrecieron los elementos para la construcción de la estructura del fenómeno en forma individual, producto de la interpretación de la vivencia de cada IC. Luego integré el resultado de las interpretaciones de cada uno de ellos, lo que me conllevó a configurar los elementos que entretejen una aproximación teórica sobre las concepciones de la pedagogía inclusiva en la praxis docente ante la diversidad funcional.

Tabla 2

Contrastación y triangulación de la información. IC

Postura Ontológica	Postura Epistemológica	Postura Investigadora

Nota: *Elaboración propia*

Interpretación y teorización de la información

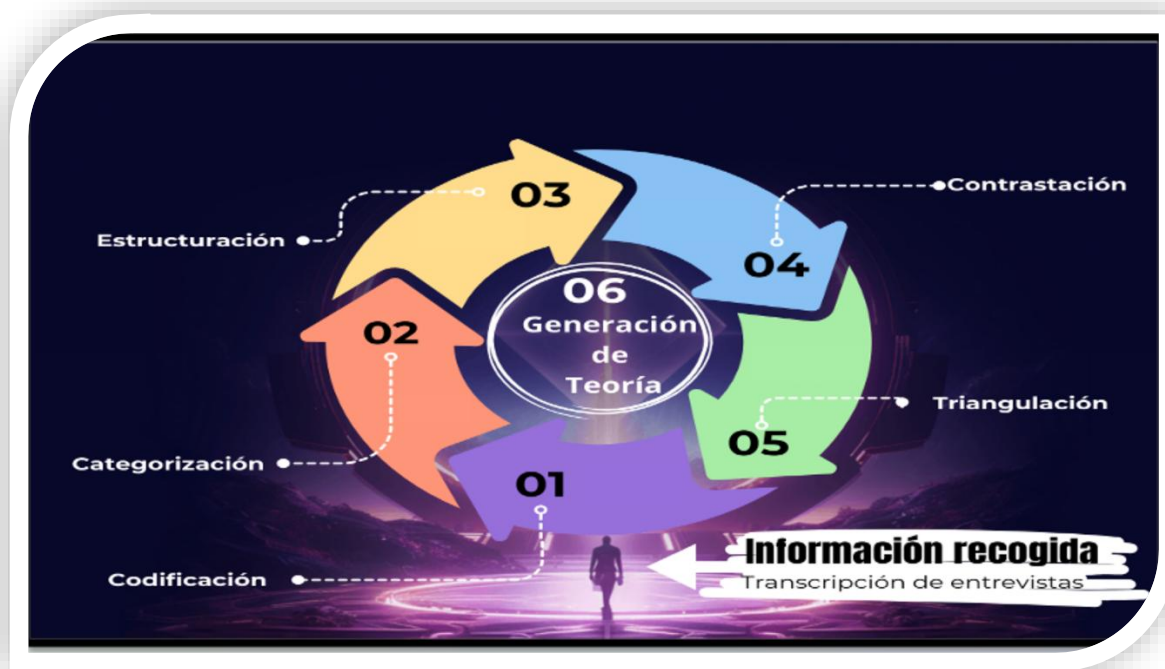
La fase de interpretación y teorización, según Martínez (2006), constituye un momento clave en el proceso de investigación cualitativa, especialmente en el enfoque fenomenológico. En esta etapa, como investigadora avancé más allá del análisis descriptivo para desarrollar explicaciones y construir teorías que integraron y articularon los significados emergentes a partir de la información recolectada. En este proceso no me limité a resumir los hallazgos, los interpreté de manera crítica y reflexiva, identifiqué patrones, relaciones y conceptos para comprender en profundidad el fenómeno.

Desde esta perspectiva, la teorización me conllevó a trascender lo particular y generar aportes que puedan ser aplicados en contextos similares. Del mismo modo, establecí un puente entre lo empírico y lo teórico. Strauss y Corbin (2002) señalan que ese proceso da forma a la información mediante la identificación de relaciones y patrones que explican cómo y por qué se presentan ciertos fenómenos, como contribución a la

construcción de conocimiento en el área de estudio. Esta fase me permitió interpretar y estructurar los hallazgos obtenidos a partir de los testimonios analizados sobre las vivencias en la en la Institución, es decir, además de organizar la información, la situé dentro de un marco teórico para comprender las dinámicas de inclusión.

Esto, facilitó establecer similitudes y diferencias entre el contexto de estudio y otros abordajes, enriqueció la interpretación de la información, aportó el análisis local, así como implicaciones más amplias para el campo de la educación inclusiva. De ese modo, esta fase tuvo un impacto significativo en la investigación, ya que ayudó a convertir los hallazgos en aportes teóricos que explican las dinámicas de la pedagogía inclusiva y sugiere propuestas de mejora. Ese proceso ayudó a generar la aproximación teórica y recomendaciones tanto para la institución como para otras interesadas en avanzar hacia prácticas inclusivas, constituyéndose en un referente de investigaciones futuras centradas en la diversidad funcional (Figura 3).

Figura 3
Proceso de generación de teoría



Nota: *Elaboración propia*

Criterios de calidad de la investigación

El método fenomenológico-hermenéutico se caracteriza por un proceso reflexivo e interpretativo en el que la calidad depende de la profundidad con que se describe y se evoca la experiencia vivida. En este sentido, Van Manen (2003) propone que una investigación fenomenológica es válida cuando parte de la experiencia vivida y se desarrolla a través de actividades que preservan su naturaleza; cuando desarrolla un texto que permite revivir de alguna manera la experiencia; cuando el texto conduce a una actitud fenomenológica que reconoce el significado de la experiencia como una experiencia posible para nosotros; y cuando permite enmarcar las estructuras esenciales de la vida cotidiana, y se le da un significado más profundo.

Asimismo, según Van Manen (2003) la calidad de la descripción fenomenológica se evalúa por su concreción, es decir, si el lector reconoce la experiencia como familiar o al menos concebible; por su evocatividad, entendida como la capacidad de la escritura de dar una sensación de cercanía o presencia al fenómeno; y por la epifanía, que se captura cuando el lector adquiere una comprensión vicaria e *insight* sobre la experiencia del participante.

Además, atendí a los criterios de rigor de Lincoln y Guba (1985), quienes sugiere tomar en cuenta la credibilidad (confianza que se puede depositar en la veracidad de los resultados), que aseguré que las voces de los participantes estuvieran representadas de manera clara y precisa, que logré mediante la verificación con los IC y la inmersión prolongada en el contexto.

La transferibilidad implicó mi responsabilidad como investigadora de proporcionar descripciones detalladas sobre el contexto y los participantes, de modo que el lector pueda juzgar si los hallazgos son aplicables a otras situaciones similares. La dependencia que se refiere a la consistencia y estabilidad de la información a lo largo del tiempo, que logré mediante una descripción del método utilizado durante el proceso y la confirmabilidad para asegurar que los hallazgos fueran el resultado de las ideas y experiencias de los

informantes, y no de las concepciones o preferencias del investigador, lo que se logró mediante la triangulación y reflexividad.

Es importante precisar que, dado que la única técnica de recolección de información fue la entrevista en profundidad, los criterios de calidad se adaptaron a esta condición. No se utilizaron criterios derivados de la observación de prácticas ni del análisis documental. La credibilidad se sustentó en la verificación con los informantes clave y en la coherencia interna de las categorías. La transferibilidad se garantizó mediante la descripción detallada del contexto y de los participantes. La dependencia se aseguró mediante la documentación sistemática del proceso analítico. Y la confirmabilidad se logró mediante la triangulación interpretativa y la reflexividad constante de la investigadora. Esta adaptación de los criterios de calidad es coherente con la naturaleza del estudio y con las técnicas efectivamente aplicadas.

MOMENTO IV

DE LAS UNIDADES DE SENTIDO A LAS REPRESENTACIONES SOCIALES

El presente momento constituye el núcleo analítico de la investigación. En él se despliega el proceso fenomenológico hermenéutico que permitió transitar desde las unidades de sentido expresadas por los informantes clave (IC) hasta las representaciones sociales que configuran las concepciones de la pedagogía inclusiva en la praxis docente frente a la diversidad funcional en la institución educativa "José Eugenio Martínez". Este tránsito implicó un movimiento recursivo entre la codificación, categorización, estructuración, contrastación y triangulación interpretativa, en el que cada hallazgo fue iluminado por la postura ontológica de los IC, la postura epistemológica de los autores y mi postura interpretativa como investigadora

Es importante aclarar que el análisis se sustenta exclusivamente en las narrativas de los informantes clave, obtenidas mediante entrevistas en profundidad. No se realizaron observaciones de aula ni análisis documental. Por lo tanto, los hallazgos se refieren a las concepciones y significados que los docentes construyen sobre su praxis, y no al contraste de esas narrativas con prácticas observadas. Esta delimitación es coherente con la naturaleza del estudio y con los recursos disponibles.

Para garantizar la claridad expositiva y la correspondencia con los propósitos específicos, los resultados se presentan en cuatro (4) apartados que responden secuencialmente a cada objetivo: hallazgos sobre la praxis docente frente a la diversidad funcional (develar); significados atribuidos a las concepciones de la pedagogía inclusiva (interpretar); comprensión de las concepciones en la praxis docente (comprender); elementos que entretejen la aproximación teórica (configurar).

Cada apartado integra las voces de los tres (3) informantes clave (DAPI1, DAPI2, DD3), las tablas de categorización, contrastación y triangulación, así como las figuras que sintetizan los hallazgos. De este modo, se construye un cuerpo de resultados visible, argumentado y coherente con la naturaleza fenomenológica-hermenéutica del estudio.

A continuación, se presentan las Tablas 3, 4, 5 y la Figura 4, que contienen la categorización, contrastación y triangulación de la información, así como los hallazgos emergentes del informante clave DAPI1. En ellas se organizan las unidades de sentido expresadas por la docente en torno a las tres (3) categorías: Pedagogía Inclusiva (PI), Praxis Docente (PD) y Diversidad Funcional (DF).

Hallazgos del informante clave DAPI1

Tabla 3

Categorización de la información informante clave DAPI1

Categoría: Pedagogía Inclusiva (PI)		
Entrevista	Subcategoría	Descriptor
...pedagogía inclusiva, ...que sean buenos y hasta dónde pueden dar...	Gestión socioafectiva	• Que sean buenos y hasta dónde pueden dar
El trabajo diario, porque los grupos con los que uno tiene la opción de trabajar son heterogéneos...	Planeación inclusiva	• Trabajo para grupos heterogéneos
...el contexto, eh la condición social, las familias...	Trabajo colaborativo compartido	• Las familias
...de alguna manera uno todos los días debe poner en práctica la pedagogía inclusiva para poder llegar a ellos...	Prácticas docentes inclusivas	• Todos los días hay que poner en práctica la pedagogía inclusiva
Valorar al estudiante desde el ser, conocerlo, Entonces, la mejor práctica es siempre valorar al alumno	Gestión socioafectiva	• Valorar al estudiante desde el ser • valorar al alumno
...y sobre esa base trabajar.	Planeación inclusiva	• Trabajar sobre la valoración del estudiante
...es fundamental cambiar la forma de llegar al alumno. ...no importa cómo organicemos las clases, el papel aguanta todo, en el papel podemos poner muchas cosas, pero estar en el aula es diferente.	Prácticas docentes inclusivas	• Cambiar la forma de llegar al alumno • Estar en el aula de una manera diferente a lo plasmado en el papel.
Hacer una conexión entre docente y alumno. Cuando hay esa conexión, el profesor sabe cuáles son las necesidades y cómo debe llegar.		• Hacer conexión entre el docente y alumno • Saber cuáles son sus necesidades
...puede hacer que otra vez lo quede a repetir y no me dé resultado, porque cada día es diferente y cada día debemos buscar la manera de superar.	Valores y actitudes de la práctica docente	• Repetir una estrategia, no dé el mismo resultado • Cada día es diferente • Buscar cada día superar
Cuando estamos trabajando, no es sólo el alumno el que está trabajando ni el que está aprendiendo, es el docente también el que aprende del alumno.		• No sólo el alumno aprende, el docente también aprende del alumno
Cuando uno está trabajando solo en el aula, conoce a los estudiantes, no es mucha la		• Conocer a los estudiantes
		Rotación de estudiantes

Tabla 3 (cont.)

Categoría: Pedagogía Inclusiva (PI)		
Entrevista	Subcategoría	Descriptor
dificultad que tiene, pero cuando esos alumnos eh eh hay rotación, entonces hay cierta dificultad...	Planeación inclusiva	•
Lo ideal es tener un vínculo bastante fuerte con la familia, con el núcleo familiar, que haya apoyo	Trabajo colaborativo compartido	• Vínculo fuerte con la familia
...y entre ellos eh eh también como equipo de trabajo se pueden ayudar.		• Entre ellos como equipo, se ayuden
...dinamizar el trabajo ...hay niños que necesitan más de... o menos de..., entonces cómo hacer el equilibrio.	Prácticas docentes inclusivas	• Dinamizar el trabajo según las necesidades • Buscar el equilibrio
Aprendí que ser docente es facilitarle al alumno el aprendizaje, no bloquearlo, no hacerlo sentir mal, sino de alguna manera que ellos sepan que pueden trabajar, que lo pueden hacer, que lo pueden lograr.	Valores y actitudes de la práctica docente	• Ser docente es facilitarle al alumno el aprendizaje • No bloquear ni hacer sentir mal al alumno. • Hacer saber a los alumnos que lo pueden lograr.
Entonces hay que desarrollar más la persona, el ser, la autoestima, el creer en sí...	Gestión socio afectiva	• Desarrollar la persona, el ser • Desarrollar la autoestima • Hacer creer en sí mismo
Bueno, un día normal en mi aula..., acostumbro a saludar, a preguntar, a estar un rato con ellos.		• Saludar • Preguntar cómo se sienten • Socializar con ellos
...partimos de cuentos o de aventuras, de cosas que se han vivido. Eh eh eh me gusta mucho generar eh eh eh la opinión dentro de los alumnos, que reflexionen,	Prácticas docentes inclusivas	• Partir de cuentos o de aventuras anecdóticas • Generar los alumnos opinión, reflexión
...siempre me despido de los niños a la salida con un abrazo en fila, porque es la manera de cerrar el ciclo diario...	Gestión socio afectiva	• Despedirse de cada uno de los niños con un abrazo en fila para cerrar el día
...si tiene 34 estudiantes y trabaja permanentemente con ellos en función de lo que pueden ser, uno sabe más o menos cómo equilibrar una práctica	Prácticas docentes inclusivas	• Trabajar en función de las necesidades de los estudiantes • Equilibrar la práctica
..trabajo en equipo, hacer grupos, eh eh desarrollar temas basados en proyectos donde el alumno pueda aportar,		• Trabajo en equipo • Desarrollar temas basados en proyectos
...como educadora especial uno va más al alumno que al contenido y puede ser que se escuche diferente a como puede trabajar un profesor de matemáticas, de naturales o de cualquier área		• Ir más al alumno que al contenido. • Es diferente al trabajo de matemáticas, de naturales o de cualquier área
...la educación por la misma formación es como más personalizada...		• La educación más personalizada
me gusta trabajar con niños, siento que me oxigenan, lo hago con mayor de los gustos y me gusta conectarme emocionalmente con ellos para poder salir adelante.	Valores y actitudes de la práctica docente	• Gusto por el trabajo • Los niños oxigenan al docente • Conexión emocional con niños

Tabla 3 (cont.)

Categoría: Praxis Docente (PD)		
Entrevista	Subcategoría	Descriptor
de familia, yo le veo la disposición al niño, me lo llevo al siguiente grado y sigo trabajando con él.	Trabajo colaborativo compartido	• Veo la disposición al niño - Lo llevo al siguiente grado y sigo trabajando con él.
...por la disciplina que tengo, voy más enfocada a mirar el alumno que lo que sabe. O sea, como conocerlo, escanearlo, saber qué piensa, qué siente, cómo lo hace o por qué lo hace...	Prácticas docentes inclusivas	• Mirar al alumno y no a lo que sabe • Conocerlo, saber que piensa, que siente, cómo lo hace, por qué lo hace.
...y equiparar con las debilidades que puedan tener. Eso es todo...	Aplicación de estrategias metodológicas y didácticas en el aula	Equiparar con las debilidades que puedan tener
... saber para qué son buenos...	Evaluación de los aprendizajes	
...Hemos caído en una debilidad que es buscar qué limitación o qué deficiencia tienen los alumnos para ver en qué lo podemos ayudar y a veces pasamos por inadvertidos para que son buenos.	Reflexión Crítica sobre la Práctica	• Caer en la búsqueda de limitaciones • Ignorar para qué son buenos los estudiantes
Es un principio básico de los docentes que debemos comprender que nosotros estamos trabajando con seres humanos...		• Comprender que estamos trabajando con seres humanos, no con productos ni con máquinas
...cuando hay personas hay formación, entonces puede ser que yo dicte una clase y esa clase sea lo mejor que haya podido hacer		• hay personas, hay formación • Puede que esa clase sea lo mejor que haga
La lectura, ...me gusta trabajar con base a la lectura. Perdón si tenemos niños críticos, niños que comprenden, son niños capaces de construir. Si los llevamos desde la lectura a manejar qué es la inclusión, qué es la diferencia, qué limitaciones ...hasta podemos llegar, que ellos sean conscientes de lo que son y hasta dónde pueden llevar.	Aplicación de estrategias metodológicas y didácticas en el aula	- Lograr que los niños lean para que construyan • Lograr la inclusión a través de la lectura • Lograr que sean conscientes hasta donde pueden llegar
Desde la lectura se pueden hacer muchas cosas porque ellos se pueden expresar verbalmente, en forma escrita, a través del dibujo, esto con montaje y pueden interiorizar lo que están leyendo, lo que están viviendo		• Lograr que se expresen verbalmente con la lectura • Que se expresen de manera escrita, con el dibujo • Comprendan lo que leen
Entendí que ser docente no es llevar eh, eh, eh una programación, eh eh cumplir la cabalidad, no es llevar una planilla con notas, con asistencia. Ser docente es conectarse con el alumno, comprender, llevar al alumno por procesos.	Reflexión Crítica sobre la Práctica	• Ser docente no es llevar una programación. No es cumplir a cabalidad. No es llevar una planilla con notas, con asistencia. • Es conectarse con el alumno, comprender, llevarlo por procesos.
eh eh eh saber o entender cuáles son sus conocimientos previos. Eh eh eh en el desarrollo de una clase no soy partidaria de textos largos ni de tablero lleno.	Aplicación de estrategias metodológicas y didácticas en el aula	• Indagar conocimientos previos • Evitar el desarrollo de textos largos • Evitar tablero lleno

Tabla 3 (cont.)

Categoría: Praxis Docente (PD)		
Entrevista	Subcategoría	Descriptor
Me gustan los conceptos cortos, eh eh eh, los dibujos, los trabajos basados en proyectos, que se organizan en equipos, porque cuando hay trabajo en equipo hay debilidades y falencias, debilidades y oportunidades, fortalezas que se pueden equiparar.		• Desarrollar conceptos cortos • Trabajar con dibujos • Trabajar con proyectos • Trabajo en equipo • Ayuda mutua entre estudiantes
Entonces, si un niño es bueno para dibujar, el otro niño es bueno para expresarse verbalmente, el otro niño es bueno para actuar. Entonces, la dinámica es que ellos se ayudan entre sí.		• Trabajo en equipo donde cada quien desarrolle sus fortalezas • Ayuda entre los estudiantes
valorar de pronto en un niño que no puede escribir, como hay casos de niños que tienen dificultades para expresarse en forma escrita, hacer valoración oral, hacer valoración en forma de exposiciones, buscar apoyo a veces entre los mismos alumnos.	Evaluación de los aprendizajes	• Evaluar de acuerdo a la capacidad del estudiante • Evaluar con de actividades según las capacidades de los estudiantes. • Permitir el apoyo entre estudiantes
...la práctica es, hace parte de mi disciplina, de lo que he aprendido, de lo que los niños me han enseñado, de la formación que tengo. ...yo soy agradecida por el trabajo que tengo.	Reflexión Crítica sobre la Práctica	• La práctica es parte de la disciplina. • Los niños dejan un aprendizaje • Agradecer el trabajo
...uno mismo lleva al grupo desde tercero, cuarto y lo va llevando hasta quinta si lo llevo un niño por proceso y yo veo que el niño ha avanzado de acuerdo sus capacidades, y tengo la garantía que yo el siguiente año estoy con el alumno, yo me lo llevo.	Aplicación de estrategias metodológicas y didácticas en el aula	• Llevar el grupo tres grados consecutivos • Llevar al niño por proceso de acuerdo a sus capacidades si sigue la prosecución con un mismo docente
No es cuestión de que este al nivel de lo demás, que tenga la misma competencia o que haya obtenido los mismos logros, si no que se note el progreso y el trabajo que ha realizado el niño que ha podido avanzar que ha podido lograr,	Evaluación inclusiva	• El niño no necesita estar al mismo nivel que los demás • No necesita la misma competencia • No necesita obtener los mismos logros. • Necesita que se note el progreso para avanzar.
Me gustaría que tuvieran la oportunidad de aprender nuevas cosas, que fueran prácticas, que fueran lúdicas, que fueran funcionales, que no todo sea conocimiento.		• Oportunidad de aprender nuevas cosas • Aprendizaje práctico, lúdico • Aprendizaje más funcional
...que de pronto, dentro de esas mismas prácticas, uno tuviera la opción de tomar lo que es más funcional para el niño...	Reflexión Crítica sobre la Práctica	• Me gustaría tener la opción de tomar lo que es más funcional para el niño
...cuando los temas son por referencia, paso rapidito por ahí. Cuando son temas que son funcionales para el niño, que los puede llevar a la práctica, que la vida cotidiana los puede manejar, hago mayor énfasis.	Aplicación de estrategias metodológicas y didácticas en el aula	• Cuando los temas son por referencia, paso rápido. • Mayor énfasis en temas funcionales, que pueda llevar a la práctica en la vida cotidiana.

Tabla 3 (cont.)

Categoría: Praxis Docente (PD)		
Entrevista	Subcategoría	Descriptor
...me gustaría que la escuela fuera un poco más vocacional ...tuviéramos la oportunidad de trabajar la parte vocacional del niño y desarrollar nuevas habilidades en ellos. O no digamos desarrollarlas, sino encontrarlas, porque sí las hay...	Reflexión Crítica sobre la Práctica	• Me gustaría que la escuela fuera más vocacional • Tener la oportunidad de trabajar la parte vocacional del niño • Ayudar a encontrar nuevas habilidades en los niños.
Categoría: Diversidad Funcional (DF)		
...se me vienen a la mente las capacidades y habilidades que tienen los alumnos, la fortaleza... eh eh eh valorar lo positivo, las capacidades, los talentos	Manifestaciones de la Diversidad Funcional en el Aula	• Capacidades • Habilidades • Fortaleza • Talento
...ritmos aprendizajes son muy diferentes, ...		• Ritmos aprendizajes son muy diferentes
...los profesores no coincidimos en los puntos de vista. No todo el mundo mira la educación de la misma manera, ni mira a los alumnos de la misma manera...yo quiero como docente, con mi disciplina, con lo que sé direccionar mi grupo de una manera, pero encontramos barreras a veces en otros profesores.		• Diferentes puntos de vistas sobre la educación de los docentes • Ver a los alumnos de diferentes maneras • Direccionar los grupos de acuerdo al profesor • Barreras en otros profesores
Cuando no encuentro como el apoyo de la familia, ...pero desde la casa no nos están apoyando.		• Falta de apoyo familiar
...pero también debemos tener en cuenta que hay niños que tienen papás que no tienen ni el nivel económico ni el nivel social para comprender lo que se desarrolla en el aula.	Barreras para la participación y el aprendizaje	• Papás que no tienen ni el nivel económico ni el nivel social para comprender lo que se desarrolla dentro del aula
...podría ser eh eh eh cosas externas al trabajo del aula lo que puede entorpecer el proyecto que uno quiera llevar a cabo.		• Factores externos al aula como barreras para el aprendizaje
...procesos que se pueden ir dando en la medida en que el alumno va madurando. En la que va la que va ascendiendo de grado, cambiando de ciclo, ...y no... todos somos diferentes, no todos tenemos las mismas habilidades y no todos vamos a servir para lo mismo.	Manifestaciones de la Diversidad Funcional en el Aula	• Procesos a medida que el alumno va madurando • Al ascender de grado, se cambia de ciclo. • No tienen las mismas habilidades • No servirán para lo mismo
Hay que conocer el alumno, hay que conocer sus cualidades, hay que conocer hasta dónde es capaz de llegar. Eh eh eh Hay que ser como un filtro	Concepciones y Enfoques sobre la Diversidad Funcional	• Conocer el alumno • Conocer sus cualidades • Conocer su capacidad • Actuar como un filtro
Las herramientas están en ellos mismos, ...las herramientas están allí mismo, dentro del aula, ...buscar que entre ellos mismos cooperen, como trabajo en equipo y con uno como facilitador poder sacar adelante...	Apoyos y Recursos para la Inclusión	• Herramientas dentro del aula • Generar la cooperación entre ellos en el trabajo en equipo • El docente como facilitador
...todos somos diferentes y yo le explico a los niños, que no todos somos buenos para todo...	Concepciones y Enfoques sobre la Diversidad Funcional	• Todos somos diferentes • No todos no somos buenos para todo

Tabla 3 (cont.)

Categoría: Diversidad Funcional (DF)		
Entrevista	Subcategoría	Descriptor
...muchas veces de una persona que es excelente para y para expresarse, para hablar, pero uste le dice escriba y le cuesta, le cuesta trabajar producir o hay personas que de pronto no se les da hablar, pero dibuja muy bonito.	Manifestaciones de la Diversidad Funcional en el Aula	• Puede que una persona excelente para expresarse, le cueste escribir • Hay quienes les cuesta hablar, pero dibujan bonito.
...veo la inclusión, en cada persona, en cada niño, en cada docente. Somos un equipo diverso y en cada persona, en cada equipo, en cada grado, tiene algo por dar y también tiene algo por aprender	Concepciones y Enfoques sobre la Diversidad Funcional	• Ver la inclusión en cada persona, niño, docente • Equipo diverso • Cada uno de ellos tiene algo que dar, que aprender
...entonces la inclusión y la diversidad es una vivencia. lo que pasa es que no la reconocemos.	Barreras para la participación y el aprendizaje	• La inclusión y la diversidad es una vivencia que se reconoce
...pero a veces el tiempo y el currículo y la burocracia no nos dejan.		• El tiempo, el currículo y la burocracia dificulta ayudar a los estudiantes encontrar nuevas habilidades.

Nota: *Elaboración propia*

Una vez concluida la fase de codificación y categorización de la información, procedí a realizar la integración de los hallazgos emergentes de la postura ontológica del informante clave DAPI1. Este proceso de integración me permitió trascender la descripción inicial de la información para acceder a comprensiones más profundas del fenómeno estudiado y establecí conexiones significativas entre las unidades de sentido expresadas por la docente.

A continuación, contrasté dichos hallazgos con los planteamientos teóricos de los autores consultados (postura epistemológica) y con mi propia perspectiva como investigadora, a través de un ejercicio de reflexividad que evitó la imposición de mis prejuicios sobre las voces de los participantes. Este doble contraste permitió configurar la triangulación de la información, garantizó la credibilidad y solidez interpretativa de los resultados. Para visualizar este proceso, utilicé la Tabla 4:

Tabla 4

Contrastación y triangulación de la información. informante clave DAPI1

Hallazgos Pedagogía Inclusiva (PI)		
Postura Ontológica	Postura Epistemológica	Postura Investigadora
Gestión Socioafectiva • Que sean buenos y hasta dónde pueden dar • Valorar al estudiante desde el ser • Desarrollar más la persona, el ser. • Desarrollar la autoestima. • Hacer creer en sí mismo. • Saludar • Preguntar cómo se sienten • Socializar con ellos. • Despedirse de cada uno de los niños con un abrazo en fila para cerrar el día.	Desde la perspectiva de la educación inclusiva, la gestión socioafectiva es el conjunto de estrategias y prácticas deliberadas que el docente implementa para crear un clima de aula seguro, de respeto y de pertenencia, que fomente la autoestima, empatía y relaciones positivas entre los estudiantes, incluyendo aquellos con diversidad funcional. Esto es fundamental para eliminar barreras actitudinales y garantizar una participación plena (Echeita, 2017).	La gestión socioafectiva es la base humana de la inclusión, que funciona como un soporte esencial en el aula. Su objetivo principal es construir, de forma deliberada, una red de apoyo y colaboración entre todos los estudiantes. En esta dinámica, la diversidad funcional deja de verse como una dificultad y pasa a ser una pieza clave que fortalece y da sentido al aprendizaje del grupo.
Planeación Inclusiva • Trabajo para grupos heterogéneos • Trabajar sobre la valoración del estudiante • Conocer a los estudiantes • Rotación de estudiantes.	La planeación inclusiva es el proceso de diseño proactivo y flexible del currículo y la enseñanza, que anticipa la diversidad de necesidades, intereses y capacidades de todos los estudiantes. Se fundamenta en principios como el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) para crear entornos de aprendizaje accesibles que eliminen barreras desde su origen y ofrezcan múltiples opciones de participación, representación y acción/expresión (Giné et al, 2009).	La planeación inclusiva es la columna vertebral que sostiene una pedagogía auténticamente diversa. Consiste en diseñar propuestas didácticas con múltiples opciones de acceso y participación integradas desde el origen, no añadidas como remedio. De este modo, se convierte en el principio rector que organiza y da sentido a una enseñanza capaz de llegar a cada estudiante atendiendo a sus necesidades.
Trabajo Colaborativo Compartido • Vínculo fuerte con la familia • Entre ellos como equipo, se ayudan. • Apoyo del padre de familia • Veo la disposición al niño • Me lo llevo al siguiente grado y sigo trabajando con él.	El trabajo colaborativo es una práctica intencionada y sistemática que trasciende la simple interacción grupal. Se fundamenta en la interdependencia positiva, la responsabilidad individual y la interacción promotora entre todos los actores de la comunidad educativa. Su finalidad es la construcción conjunta de ajustes y apoyos que eliminen barreras al aprendizaje y la participación, garantizando una verdadera inclusión educativa (Mendoza, 2020).	El trabajo colaborativo compartido es el mecanismo fundamental que da solidez a la inclusión. Es la acción conjunta y corresponsable, donde docentes, familia y especialistas co-diseñan y construyen activamente una respuesta educativa como sinergia que transforma los esfuerzos individuales en un apoyo colectivo coherente y potente que fortalece la trayectoria de cada estudiante.

Tabla 4 (cont.)

Hallazgos Pedagogía Inclusiva (PI)		
Postura Ontológica	Postura Epistemológica	Postura Investigadora
Prácticas Docentes Inclusivas • Todos los días hay que poner en práctica la pedagogía inclusiva • Cambiar la forma de llegar al alumno • Estar en el aula de una manera diferente a lo plasmado en el papel. • Hacer conexión entre el docente y alumno • Saber cuáles son sus necesidades • Dinamizar el trabajo de acuerdo a la necesidad de cada alumno. • Buscar el equilibrio. • Partir de cuentos o de aventuras anecdóticas • Generar opinión dentro de los alumnos • Generar reflexión en los estudiantes. • Trabajar en función de las necesidades de los estudiantes • Equilibrar la práctica. • Trabajo en equipo • Desarrollar temas basados en proyectos • Ir más al alumno que al contenido. • Trabajo diferente al de un profesor de matemáticas, naturales o cualquier área. • La educación es más personalizada. • Mirar más al alumno y no a lo que sabe. • Conocerlo, saber que piensa, que siente, cómo lo hace, por qué lo hace.	Las prácticas inclusivas son estrategias de enseñanza-aprendizaje efectivas y reflexivas que se implementan en el aula para asegurar la participación plena y el progreso académico y social de todos y cada uno de los estudiantes, incluyendo a los de diversidad funcional. Se caracterizan por ser pedagógicamente diversificadas, culturalmente responsivas y basadas en la eliminación proactiva de barreras físicas, actitudinales y curriculares (Booth, y Ainscow, 2015).	Las prácticas docentes inclusivas son la materialización tangible de la equidad en el aula. Representan la capacidad pedagógica de transformar la teoría en acciones cotidianas que reconozcan y respondan a la singularidad de cada estudiante. No se limitan a incluir a la diversidad, sino que se adaptan constantemente a partir de ella, haciendo del aula un ecosistema de aprendizaje donde cada acción es una oportunidad de crecimiento mutuo.
Valores y Actitudes de la Práctica Docente • Puede al repetir una estrategia, no dé el mismo resultado • Cada día es diferente • Buscar cada día superar • Docente aprende del alumno. • Ser docente es facilitarle al alumno el aprendizaje. • No bloquear ni hacer sentir mal al alumno • Hacer saber a los alumnos que pueden trabajar, que lo pueden lograr. • Gusto por el trabajo • Los niños oxigenan al docente • Conexión emocional con los niños.	Los valores y actitudes de la práctica docente constituyen el fundamento ético y disposicional que orienta el quehacer educativo hacia la inclusión. Se manifiestan en creencias de equidad, compromiso con la justicia social, respeto por la diversidad y altas expectativas sobre las capacidades de todo el estudiantado, determinando la calidad de la respuesta educativa y la participación plena de alumnos con diversidad funcional (López, 2004).	Los valores y actitudes del docente son la brújula moral que guía cada decisión en su práctica dirigida a la inclusión. Porque son estos valores los que convierten una simple adaptación curricular en un gesto auténtico de aceptación. Al vivir estos principios, la diversidad funcional deja de verse como un problema y se valora como una característica humana que enriquece el aprendizaje de todos.

Tabla 4 (cont.)

Hallazgos Praxis Docente (PD)		
Postura Ontológica	Postura Epistemológica	Postura Investigadora
Aplicación de Estrategias Metodológicas y Didácticas en el Aula • Equiparar con las debilidades que puedan tener. • Lograr que los niños lean para que construyan • Lograr la inclusión a través de la lectura • Lograr que sean conscientes hasta donde pueden llegar • Lograr que se expresen verbalmente a través de la lectura • Lograr que se expresen de manera escrita • Se expresen a través del dibujo • Comprendan lo que leen. • Indagar conocimientos previos • Evitar el desarrollo de textos largos • Evitar desarrollar tablero lleno. • Desarrollar conceptos cortos • Trabajar con dibujos • Trabajar con proyectos • Trabajo en equipo • Ayuda mutua entre estudiantes. • Trabajo en equipo donde cada quien desarrolle sus fortalezas • Ayuda entre los estudiantes. • Llevar el grupo tres grados consecutivos • Llevar al niño por proceso de acuerdo a sus capacidades si sigue la prosecución con un mismo docente. • Cuando los temas son por referencia, paso rápido. • Cuando son temas funcionales para el niño, que los puede llevar a la práctica en la vida cotidiana, que pueda manejar, hago mayor énfasis.	La aplicación de estrategias metodológicas y didácticas en el aula se refiere a la selección e implementación deliberada de enfoques de enseñanza flexibles y diversos, como el aprendizaje cooperativo o el diseño universal para el aprendizaje, para responder a las variadas necesidades, estilos de aprendizaje e intereses de todos los estudiantes. Su objetivo es eliminar barreras en la participación y el aprendizaje, asegurando que los estudiantes con diversidad funcional puedan acceder, progresar y demostrar sus conocimientos en igualdad de condiciones (Echeita, 2017).	La aplicación de estrategias metodológicas y didácticas, es la conexión práctica entre la teoría inclusiva y la realidad del aula. Consiste en la selección de herramientas que facilitan las experiencias de aprendizaje accesibles a todos los estudiantes. Cuando verdaderamente son flexibles, convierten la diversidad funcional en el motor que impulsa la innovación y eficacia de la enseñanza.

Tabla 4 (cont.)

Hallazgos Praxis Docente (PD)		
Hallazgos PD Postura Ontológica	Postura Epistemológica	Postura Investigadora
Reflexión Crítica sobre la Práctica • Búsqueda de limitaciones • No ignorar para qué son buenos los estudiantes. • Comprender que estamos trabajando con seres humanos, no con productos ni con máquinas. • Cuando hay personas, hay formación • Puede ser que esa clase sea lo mejor que haya podido hacer. • Ser docente no es sólo llevar una programación • No es sólo cumplir a cabalidad la clase. • No es sólo llevar una planilla con notas, con asistencia. • Ser docente es conectarse con el alumno, comprender, llevarlo por procesos. • La práctica es parte de la disciplina. • Los niños dejan un aprendizaje • Agradecer el trabajo. • Me gustaría que tuvieran la oportunidad de aprender nuevas cosas. • Aprendizaje práctico, lúdico, funcional. • Que el aprendizaje no sea todo sea conocimiento. • Me gustaría tener la opción de tomar lo que es más funcional para el niño. • Me gustaría que la escuela sea más vocacional. • Tener la oportunidad de trabajar la parte vocacional del niño. • Ayudar a encontrar nuevas habilidades en los niños.	La reflexión crítica sobre la práctica es el proceso de análisis sistemático y valorativo que realiza el docente sobre su propia acción pedagógica, los contextos donde se desarrolla y sus efectos en el aprendizaje de todos los estudiantes, particularmente aquellos con diversidad funcional. Implica una revisión ética, metodológica y conceptual constante para deconstruir prácticas excluyentes y reconstruir una enseñanza verdaderamente inclusiva Imbernón (2017).	La reflexión crítica sobre la práctica es la mirada honesta que permite al docente evaluar el verdadero impacto de su enseñanza en cada estudiante. No se limita a recordar lo hecho, sino que busca responder con sinceridad si sus métodos permiten la inclusión o manteniendo barreras; convierte la experiencia diaria en la principal fuente de aprendizaje para mejorar constantemente la práctica educativa.
Evaluación Inclusiva • El niño no necesita estar al mismo nivel que los demás • No necesita tener la misma competencia • No necesita obtener los mismos logros. • Necesita que se note el progreso del trabajo que le permita avanzar.	La evaluación inclusiva es un proceso sistemático, flexible y multidimensional que utiliza diversidad de instrumentos y criterios para valorar el progreso real de todos los estudiantes. Que se enfoca en competencias, procesos y contextos auténticos, para garantizar la accesibilidad mediante ajustes que no alteran los objetivos esenciales de aprendizaje, particularmente para estudiantes con diversidad funcional (Moriña y Cotán, 2017).	La evaluación inclusiva busca el resultado uniforme hacia el progreso particular de cada estudiante, a través de un proceso de escucha activa que revele cómo ellos aprenden, no solo qué aprenden. En esencia, registra tanto los avances del alumno como la capacidad del sistema para eliminar barreras y potenciar capacidades.

Tabla 4 (cont.)

Hallazgos Praxis Docente (PD)		
Postura Ontológica	Postura Epistemológica	Postura Investigadora
Evaluación de los Aprendizajes • Evaluar de acuerdo a la capacidad del estudiante • Evaluar a través de actividades de acuerdo a las capacidades de los estudiantes. • Permitir el apoyo entre estudiantes	La evaluación de los aprendizajes en el contexto de la educación inclusiva es un proceso sistemático, continuo y formativo que utiliza diversos instrumentos y criterios para valorar el progreso de todos los estudiantes. Considera la diversidad de estilos, ritmos y capacidades de aprendizaje, con especial atención a las necesidades del alumnado con diversidad funcional, garantizando que las adaptaciones aplicadas permitan una medición auténtica y equitativa de sus logros (Coll et al. 2018).	La evaluación de los aprendizajes es un proceso que permite valorar la calidad de la enseñanza. Su propósito es comprender las distintas formas en que los estudiantes construyen significado, identificando sus logros y las barreras que encuentran. Una evaluación bien orientada transforma los errores en oportunidades de crecimiento y revela tanto el progreso del alumno como los ajustes necesarios en la práctica docente.
Hallazgos Diversidad Funcional (DF)		
Manifestaciones de la Diversidad Funcional en el Aula • Capacidades, habilidades, fortaleza, talento • Ritmos aprendizajes diferentes. • Procesos que se dan en la medida en que el alumno va madurando. • En la medida que se asciende de grado, se cambia de ciclo. • Todos son diferentes • No tienen las mismas habilidades. • No van servir para lo mismo. • Puede ser excelente para expresarse, pero le cueste escribir. • Les cuesta hablar, pero dibujan bonito.	Manifestaciones de la diversidad funcional en el aula se refiere a la expresión visible de las diferencias individuales en los procesos de enseñanza-aprendizaje, que pueden presentarse como variaciones en los ritmos de aprendizaje, estilos de comunicación, formas de interacción social o necesidades específicas de apoyo. Estas manifestaciones no son inherentes al estudiante, sino que emergen de la interacción entre sus características personales y las barreras presentes en el entorno educativo (Echeita, 2017).	Las manifestaciones de la diversidad funcional en el aula son señales que indican cómo el contexto educativo puede estar presentando barreras para algunos estudiantes. Estas se evidencian en las distintas formas en que ellos participan, se comunican o avanzan en su aprendizaje. Reconocer estas manifestaciones es el primer paso para transformar la práctica y crear entornos que se adapten a la singularidad.
Concepciones y Enfoques sobre la Diversidad Funcional • Conocer el alumno, sus cualidades, su capacidad, actuar como un filtro • Todos somos diferentes • No son buenos para todo. • Ver la inclusión en cada estudiante • Ver la inclusión en cada docente. • Equipo diverso. • Cada uno de ellos hay algo que dar, algo que aprender. • La inclusión y la diversidad es una vivencia.	Son marcos interpretativos que los docentes utilizan para comprender y responder a las diferencias individuales en el aula. Incluye perspectivas que van desde el modelo médico-rehabilitador (centrado en el déficit) hasta el modelo social (centrado en las barreras del entorno), determinando tanto las expectativas sobre el estudiante como las estrategias pedagógicas implementadas (Verdugo, 2009).	Es el marco de referencia que orienta cómo los docentes perciben y responden a las diferencias en el aula. Cuando se priorizan las barreras del contexto sobre las limitaciones individuales, se diseñan experiencias de aprendizaje significativas para todos para transformar la inclusión teórica en práctica exitosa.

Tabla 4 (cont.)

Hallazgos Diversidad Funcional (DF)		
Postura Ontológica	Postura Epistemológica	Postura Investigadora
Apoyos y Recursos para la Inclusión • Herramientas dentro del aula • Generar la cooperación entre ellos en el trabajo en equipo • El docente como facilitador	Apoyos y recursos para la inclusión es el conjunto de estrategias, medios y ajustes específicos que se implementan para eliminar barreras al aprendizaje y la participación de los estudiantes con diversidad funcional. Incluye desde adaptaciones curriculares y materiales accesibles hasta la provisión de asistencia personalizada y tecnologías de apoyo. (Giné et al. 2009).	Los apoyos y recursos para la inclusión son los pilares que sostienen la participación real de cada estudiante. Van más allá de los materiales adaptados para incluir las estrategias pedagógicas, la flexibilidad curricular y la colaboración entre profesionales. Cuando estos apoyos se diseñan desde las necesidades del contexto, transforman las barreras en oportunidades de aprendizaje para toda la comunidad educativa.
Barreras para la participación y el aprendizaje • Diferentes puntos de vistas de los docentes • Ver la educación de diferentes maneras por parte de los profesores • Ver a los alumnos de diferentes maneras • Direcccionar los grupos de acuerdo al profesor • Barreras en otros profesores. • Falta de apoyo familiar • Papás que no tienen ni el nivel económico ni el nivel social para comprender lo que se desarrolla dentro del aula. • Factores externos al aula como barreras para el aprendizaje. • La inclusión y la diversidad es una vivencia que se reconoce. • El tiempo, el currículo y la burocracia no permite ayudar a los estudiantes encontrar nuevas habilidades.	Barreras para la participación y el aprendizaje son todos aquellos factores del contexto educativo que limitan o impiden el acceso, la participación plena y el logro de aprendizajes significativos de los estudiantes, sobre todo quienes presentan diversidad funcional. Éstas pueden ser actitudinales (prejuicios, bajas expectativas), curriculares (metodologías rígidas), organizativas o físicas, y su identificación es el primer paso para diseñar una educación genuinamente inclusiva. Booth y Ainscow (2000).	Las barreras para la participación y el aprendizaje son obstáculos presentes en el entorno educativo que limitan el acceso y el progreso de los estudiantes que pueden estar presentes en actitudes, métodos de enseñanza inflexibles, recursos inadecuados o formas de evaluación rígidas. Identificar y eliminar esas barreras es fundamental para transformar la escuela integradora en una verdadera comunidad de aprendizaje inclusiva.

Nota: *Elaboración propia*

Hermeneusis de la Información de DAPI1

En la hermeneusis de la información del informante DAPI1, desde la categoría de Pedagogía Inclusiva (PI), en la gestión socioafectiva, su postura como docente se

fundamenta en una concepción del estudiante como un ser integral, cuyo valor reside en su esencia y no en sus logros académicos. Esto se evidencia en acciones concretas como saludar, despedirlo con un abrazo o preguntar por su estado anímico, prácticas que buscan desarrollar la autoestima y la confianza.

Epistemológicamente, esta gestión socioafectiva se entiende como un conjunto de estrategias deliberadas para crear un clima de aula seguro y de pertenencia, lo que es fundamental para eliminar barreras actitudinales. Desde mi mirada como investigadora, considero que esta dimensión se presenta como la base humana de la inclusión, una red de apoyo que transforma la diversidad funcional de una posible dificultad en un elemento que fortalece y da sentido al aprendizaje grupal.

De manera similar, en la planeación inclusiva, la ontología del docente como informante clave, se orienta al trabajo con grupos heterogéneos y al conocimiento profundo de cada estudiante, lo que epistemológicamente se relaciona con el Diseño Universal para el Aprendizaje, un diseño proactivo que anticipa la diversidad. Como investigadora interpreto esta planeación como la columna vertebral de una pedagogía auténticamente diversa, que organiza una enseñanza capaz de llegar a cada estudiante.

Por su parte, el trabajo colaborativo compartido, con su fuerte vínculo familiar y la continuidad del apoyo entre grados, refleja una ontología basada en la interdependencia. Su sustento epistemológico lo sitúa como una práctica intencionada para la construcción conjunta de ajustes, que veo como investigadora, que es el mecanismo que da solidez a la inclusión y transforma esfuerzos individuales en una sinergia colectiva.

En las prácticas docentes inclusivas, desde la postura ontológica, éstas son técnicas aplicadas como compromiso diario y humano que se manifiesta en gestos concretos: cambiar la forma de llegar al alumno, hacer conexión emocional, dinamizar el trabajo según cada necesidad y priorizar al estudiante sobre el contenido. El docente concibe su labor como un acto vivo y en constante adaptación, allí, cada día es incomparable y el aula se convierte en un espacio de encuentro genuino, muy diferente

a lo que está plasmado en el papel.

Esa visión se complementa con una ontología basada en valores y actitudes de la práctica docente fundamentales, como la creencia en la capacidad de todos los estudiantes, respeto por su diversidad y convicción de que el docente también aprende del alumno. Aquí, el ser docente se define como un facilitador del aprendizaje, cuyo objetivo es hacer creer al estudiante en sus propias posibilidades, crear un ambiente para que los niños más bien, oxigenen al docente a través de una conexión emocional auténtica.

Epistemológicamente, esas prácticas se entienden como estrategias de enseñanza-aprendizaje efectivas y reflexivas, caracterizadas por ser pedagógicamente diversificadas, culturalmente responsivas. Se fundamentan en la eliminación proactiva de barreras físicas, actitudinales y curriculares, buscan asegurar la participación plena, así como el progreso de cada estudiante. Paralelamente, los valores y actitudes son reconocidos como el fundamento ético que orienta toda la práctica. Estos se manifiestan en un compromiso con la equidad y justicia social, determinan directamente la calidad de la respuesta educativa con la posibilidad de una participación plena para los estudiantes con diversidad funcional.

Desde mi postura como investigadora, las prácticas docentes inclusivas son la materialización tangible de la equidad en el aula. Representan la capacidad pedagógica de transformar los principios teóricos en acciones cotidianas que reconocen y responden a la particularidad de cada estudiante. No se limitan a incluir la diversidad, sino que se adaptan constantemente a partir de ella, hacen del aula un ecosistema de aprendizaje donde cada interacción es una oportunidad de crecimiento mutuo.

A su vez, los valores y actitudes son interpretados como la brújula moral que guía cada decisión pedagógica. Son esos valores los que convierten una simple adaptación curricular en un gesto auténtico de aceptación y reconocimiento. Cuando el docente vive esos principios, la diversidad funcional deja de percibirse como un problema y pasa a

valorarse como una característica humana que enriquece el aprendizaje de toda la comunidad.

En la categoría de Praxis Docente (PD), la aplicación de estrategias metodológicas y didácticas en el aula muestra una ontología centrada en equiparar debilidades, promover la expresión multimodal y mantener una continuidad en el seguimiento del estudiante. Epistemológicamente, esto se traduce en la selección deliberada de enfoques flexibles como el aprendizaje cooperativo, con el objetivo de eliminar barreras en la participación. Como investigadora, considero que esa aplicación es el puente práctico entre la teoría inclusiva y la realidad del aula, cuya diversidad se convierte en el motor de la innovación didáctica.

En lo que se refiere a la reflexión crítica sobre la práctica del docente, surge de una ontología que reconoce la complejidad de trabajar con seres humanos, en el que cada día es diferente y la enseñanza trasciende el cumplimiento de una planificación. Epistemológicamente, este es un proceso de análisis ético y metodológico constante, que valoro como investigadora como una mirada honesta que convierte la experiencia diaria en la principal fuente de mejora de la práctica.

En la evaluación inclusiva y general, desde la perspectiva ontológica se rechaza la uniformidad y la centra en el progreso individual. Epistemológicamente, es considerada un proceso multidimensional y flexible, que interpreto como investigadora, es un instrumento que revela, además de los avances del alumno, también la capacidad del sistema para eliminar barreras y potenciar capacidades.

Respecto a la diversidad funcional, la ontología del informante clave percibe sus manifestaciones en el aula como expresiones naturales de diferencias individuales en capacidades, talentos y ritmos, es decir, cada estudiante tiene fortalezas particulares. Epistemológicamente, estas manifestaciones emergen de la interacción entre sus características y las barreras del entorno educativo. Desde mi postura como investigadora, le doy lectura como señales que indican cómo el contexto puede presentar

obstáculos, y su reconocimiento es el primer paso para crear entornos adaptados a cada singularidad.

En cuanto a las concepciones y enfoques sobre la diversidad funcional, se basan en una ontología que ve la inclusión en cada persona y valora el aprendizaje mutuo, lo que epistemológicamente refleja un transitar desde un modelo centrado en el déficit hacia uno social que prioriza las barreras contextuales. Desde mi visión como investigadora, subrayo que este marco de referencia es crucial para transformar la inclusión teórica en una práctica exitosa, abandona la idea de normalizar para diseñar experiencias de aprendizaje significativas para todos.

Por su parte, los apoyos y recursos para la inclusión, así como las barreras para la participación y el aprendizaje, son entendidos desde una ontología que identifica herramientas de cooperación en el aula, pero también obstáculos en visiones docentes divergentes, la burocracia o la falta de apoyo familiar. Epistemológicamente, los apoyos son un conjunto de estrategias y ajustes específicos, mientras que las barreras son factores del contexto que limitan el acceso y la participación. Como investigadora, considero que los apoyos son pilares que sostienen la participación real, y eliminar las barreras transforma la escuela en una verdadera comunidad de aprendizaje inclusiva, donde la diversidad se viva como una experiencia enriquecedora y transformadora.

En esencia, la triangulación hermenéutica de los hallazgos emergentes del informante clave DAPI1 (Tabla 5) revela una coherencia profunda entre su postura ontológica, los fundamentos epistemológicos y la interpretación como investigadora, que juntos constituyen el núcleo de una comprensión integral auténtica de la educación inclusiva, donde el saber, el hacer y el ser del docente se enfilan para crear en los estudiantes una experiencia educativa profundamente humana y transformadora. En atención a todo lo antes planteado, se presenta la tabla 5 que contiene los hallazgos emergentes del informante clave DAPI1

Tabla 5

Hallazgos emergentes informante clave DAPI1

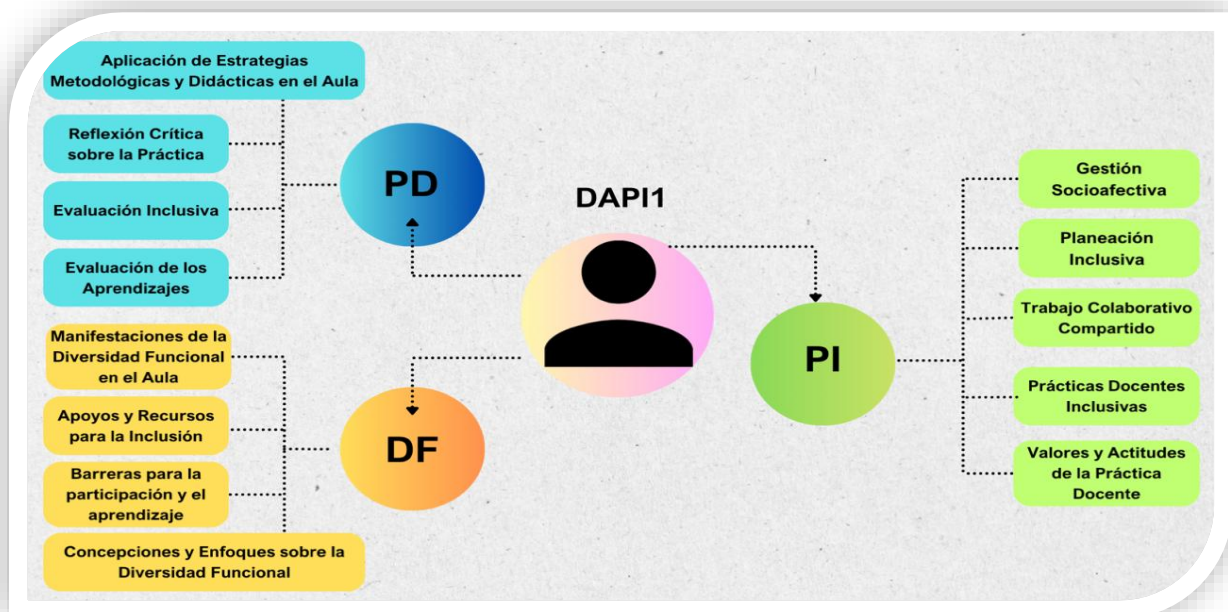
Categoría	Subcategorías
PI	Gestión Socioafectiva
	Planeación Inclusiva
	Trabajo Colaborativo Compartido
	Prácticas Docentes Inclusivas
	Valores y Actitudes de la Práctica Docente
PD	Aplicación de Estrategias Metodológicas y Didácticas en el Aula
	Reflexión Crítica sobre la Práctica
	Evaluación Inclusiva
	Evaluación de los Aprendizajes
DF	Manifestaciones de la Diversidad Funcional en el Aula
	Concepciones y Enfoques sobre la Diversidad Funcional
	Apoyos y Recursos para la Inclusión
	Barreras para la participación y el aprendizaje

Nota: *Elaboración propia*

A continuación, se presenta la Figura 4 que sintetiza de manera integral los hallazgos del informante clave DAPI1, organizados en tres (3) categorías centrales y sus respectivas subcategorías que configuran su comprensión: Pedagogía Inclusiva (PI). Praxis Docente (PD). Diversidad Funcional (DF).

Figura 4

Hallazgos emergentes informante Clave DAPI1



Nota: *Elaboración propia*

Los hallazgos develan que la praxis docente inclusiva se configura como un acto relacional y socioafectivo. Los docentes conciben la inclusión una forma de ser y estar en relación con el estudiante. La gestión socioafectiva (expresada en acciones como saludar, preguntar por el estado anímico, despedirse con un abrazo o generar conexiones emocionales) se devela como el fundamento humano sin el cual ninguna estrategia pedagógica resulta verdaderamente inclusiva. DAPI1 lo expresa con claridad: "acostumbro a saludar, a preguntar, a estarme un rato con ellos... siempre me despido de los niños a la salida con un abrazo en fila, porque es la manera de cerrar el ciclo diario".

Estos testimonios develan que la praxis inclusiva comienza en el encuentro humano con el estudiante. La dimensión socioafectiva es su condición de posibilidad. Del mismo modo, se devela que la praxis docente inclusiva es un proceso reflexivo y situado. Los docentes reconocen que la inclusión no se aprende en los manuales ni se aplica mecánicamente, ésta se construye en la cotidianidad del aula, en la interacción con los estudiantes y en la reflexión constante sobre la propia práctica. DAPI1 señala: "no importa cómo organicemos las clases, el papel aguanta todo... pero estar en el aula es diferente".

Estos hallazgos develan que la praxis inclusiva implica un cuestionamiento permanente de las propias estructuras mentales, estereotipos internalizados y barreras actitudinales. La reflexión crítica es un acto ético que interpela al docente en su ser y quehacer. Del mismo modo, la praxis docente inclusiva se configura como una construcción colaborativa. Ningún docente puede sostener prácticas inclusivas desde el aislamiento. El trabajo colaborativo compartido emerge como una condición de posibilidad para la inclusión, se despliega en múltiples dimensiones: entre pares docentes, con familias, directivos, especialistas y, fundamentalmente, entre los propios estudiantes.

DAPI1 destaca: "las herramientas están en ellos mismos, no es que el profesor traiga determinada estrategia... entonces es buscar que entre ellos mismos cooperen, como trabajo en equipo y con uno como facilitador poder sacar adelante el proceso". Estos hallazgos develan que la praxis inclusiva es esencialmente relacional y colaborativa. La diversidad no se gestiona desde la soledad del docente, se logra desde la construcción

colectiva de respuestas educativas. Asimismo, se devela una tensión constitutiva en la praxis docente: la dualidad entre una concepción reactiva de la inclusión (activada como respuesta a diagnósticos específicos) y una concepción proactiva (orientada por los principios del DUA). Esta tensión no se resuelve completamente en la práctica, genera una dualidad que puede obstaculizar la consolidación de una cultura inclusiva. DAPI1 reconoce: "cuando los temas son por referencia, paso rápido por ahí. Cuando son temas que son funcionales para el niño, que los puede llevar a la práctica, hago mayor énfasis". Estos hallazgos develan que la praxis inclusiva se debate entre dos lógicas contrapuestas: una institucional que sigue tratando la diversidad como excepción y otra emergente que busca instalar la variabilidad humana como norma.

Hallazgos del informante clave DAPI2

Tabla 6

Categorización de la información informante clave 2 (DAPI2)

Categoría: Diversidad Funcional (DF)		
Entrevista	Subcategoría	Descriptor
...todos los niños con sus diferencias, con sus capacidades, tienen la oportunidad de aprender, participar y que se sientan parte de ella sin que nadie se quede.	Planeación inclusiva	- Niños y niñas con diferencias - Oportunidad de aprender, participar, que nadie se quede
Desde un principio fue todo un reto, todos los días era una situación diferente...		Reto, todos los días una situación diferente
...y aunque sus compañeros, mis compañeros docentes, los directivos lo comprendíamos y le teníamos paciencia.	Gestión Socioafectiva	Sus compañeros, docentes y directivos comprendían y sean pacientes
Lo que más me funcionaba en el aula era recordar que soy mamá...	Valores y Actitudes de la práctica docente	Recordar que soy mamá
...y pensaba que lo que mi estudiante más necesitaba era apoyo y comprensión.	Gestión Socioafectiva	Lo que más necesita el estudiante es apoyo y comprensión
Así que trataba de ayudarlo y enseñarle conductas y conocimientos del amor.		Ayudarlo, enseñarle conductas y conocimientos del amor
sus compañeros y yo tratamos de ayudarlo a salir adelante...	Trabajo colaborativo compartido	Ayuda de sus compañeros y docente
...la esencia de la pedagogía inclusiva está en que como docentes reconozcamos que cada niño es único y así como es único tiene derecho a aprender de acuerdo con sus posibilidades y sus capacidades.	Valores y Actitudes de la práctica docente	- Reconocer que cada niño es único - Como el niño es único tiene derecho a aprender de acuerdo con sus posibilidades y sus capacidades

Tabla 6 (cont.)

Categoría: Diversidad Funcional (DF)		
Entrevista	Subcategoría	Descriptor
...garantizar que nadie, nadie dentro del aula quede descluido...	Planeación inclusiva	• Garantizar que ningún niño en el aula quede excluido
...que se cree un ambiente donde se valoren las diferencias y que se convierta en una oportunidad para que las capacidades de uno se conviertan en una oportunidad para todos y así el crecimiento pues sea en conjunto.		• Crear ambiente donde se valoren las diferencias • Las diferencias se conviertan en oportunidad • Capacidades de uno, oportunidad para todos. • Crecimiento en conjunto.
No se trata solo de integrar sino de brindar las condiciones para que cada estudiante se sienta parte y no solamente parte, sino que sea un participio activo para que desarrolle su potencial dentro del aula.	Prácticas docentes inclusivas	• Integrar • Brindar las condiciones para que cada estudiante se sienta parte • Que el estudiante sea un participio activo para que desarrolle su potencial dentro del aula.
...lo que más debe cambiar es la forma en cómo trabajamos con los niños.	Valores y Actitudes de la práctica docente	• Cambiar la forma en cómo trabajamos con los niños.
...buscar maneras para que cada estudiante, cada niño pueda participar y aprender a su manera. Eso hace que la clase sea flexible...	Prácticas docentes inclusivas	• Buscar maneras para que cada estudiante, cada niño pueda participar y aprender a su manera • Clase flexible
...que haya apoyo entre compañeros, que los que tienen más capacidades puedan ayudar a los que de pronto se les facilita un poco menos y que todos se sientan parte del grupo.	Trabajo colaborativo compartido	• Apoyo entre compañeros • Los que tienen más capacidades puedan ayudar a los que de pronto se les facilita un poco menos • Que todos se sientan parte del grupo
Respetando siempre los conocer ... Bueno, como docentes pues estamos llevados a respetar los conocimientos básicos y lo que se nos exige a nivel de currículum.	Valores y Actitudes de la práctica docente	• Respetar el conocimiento • Respetar los conocimientos básicos que exige el currículum.
...trato de motivar al grupo...	Gestión Socioafectiva	• Motivar al grupo
...cada reto es una oportunidad para crecer cómo docente y seguir trabajando para que todos los niños se sientan incluidos en el aula.	Valores y Actitudes de la práctica docente	• Cada reto es una oportunidad para crecer como docente • Seguir trabajando para que todos los niños se sientan incluidos en el aula
...mi mejor aliado ha sido trabajar desde el amor...		• Trabajar desde el amor
...yo trato de no hacer cosas diferentes que separen, sino más bien actividades que todos, todos en el aula puedan realizar cada uno a su ritmo, cada uno con sus capacidades...	Prácticas docentes inclusivas	• No hacer cosas diferentes que separen • Actividades que todos en el aula puedan realizar a su ritmo, con sus capacidades.
...le enseña a valorar y a respetar la diferencia de sus compañeros...	Gestión Socioafectiva	• Enseña a valorar y respetar la diferencia de sus compañeros

Tabla 6 (cont.)

Categoría: Diversidad Funcional (DF)		
Entrevista	Subcategoría	Descriptor
...aunque es difícil, intentar llevar la inclusión al aula ha cambiado mucho mi visión de lo que significa ser un buen docente, es algo que nos reta...	Valores y Actitudes de la práctica docente	• Difícil, llevar la inclusión al aula • Ha cambiado mi visión de lo que significa ser un buen docente • Es algo que nos reta
...ser buen maestro es reconocer a cada niño como único con sus fortalezas y aún más con sus debilidades o sus dificultades.	Prácticas docentes inclusivas	• Ser buen maestro es reconocer a cada niño como único con sus fortalezas, con sus debilidades o sus dificultades
La inclusión realmente me ha enseñado a tener más paciencia, a ser más flexible	Valores y Actitudes de la práctica docente	• Tener más paciencia • Ser más flexible
y... sobre todo a enseñar desde el amor para que cada estudiante se sienta valorado y parte del grupo.	Gestión Socioafectiva	• Enseñar desde el amor para que cada estudiante se sienta valorado y parte del grupo
Hoy en día yo como docente soy más consciente que siempre voy a encontrarme con estudiantes que hagan parte de la inclusión, que nunca voy a tener un aula perfecta...	Valores y Actitudes de la práctica docente	• Siempre voy a encontrarme con estudiantes que hagan parte de la inclusión • Nunca hay un aula perfecta.
...un día mi aula empieza con actividades de integración para que todos se sientan parte...	Prácticas docentes inclusivas	• Actividades de integración para que todos se sientan parte
...trato de basarme en principio basado en el respeto, recordando siempre que cada niño tiene derecho a aprender y a sentirse parte del grupo.	Valores y Actitudes de la práctica docente	• Ante la diversidad funcional aplicar el principio del respeto • Cada niño tiene derecho a aprender • Cada niño tiene derecho a sentirse parte del grupo
...me apoyo mucho en los directivos de la institución, con ello busco orientación para tomar las mejores decisiones, eh eh mantener una comunicación constante con los padres de familia, porque sé que ellos son una parte principal en el proceso. Y también recurro al apoyo de la orientadora del colegio...	Trabajo colaborativo compartido	• Apoyo de los directivos de la institución • Constante comunicación con los padres de familia • Apoyo de la orientadora del colegio.
...actuar correctamente, con coherencia y pensando siempre, siempre en el bienestar del estudiante.	Valores y Actitudes de la práctica docente	• Actuar correctamente, con coherencia • Pensar siempre, siempre en el bienestar del estudiante.
Mi formación me ha dado bases importantes sobre la inclusión, pero nada se compara con la realidad del aula, la realidad del aula me ha mostrado que decirlo es muy bonito, pero hacerlo es lo difícil...		• Formación base importante para la inclusión • La realidad en el aula muestra que la teoría es bonita, pero hacerlo es difícil.
porque con mi experiencia entendí que no siempre puedo hacerlo solo y que trabajar en equipo es fundamental.		• No se puede trabajar solo • Es fundamental trabajar en equipo

Tabla 6 (cont.)

Categoría: Praxis Docente (PD)		
...sus compañeros y yo tratamos de ayudarlo a ...convivir aún con su condición...	Gestión de convivencia en el aula	• Ayudar a convivir con su condición
Poco a poco fue aprendiendo, eh eh pero su conducta fue empeorando debido a su condición ya de salud... aula ya no era idónea para él...	Evaluación de los Aprendizajes y Retroalimentación	• Aprendizaje • Conducta empeorando por su condición de salud • Aula no idónea
...y buscar estrategias para que todos aprendan a valorar y respetar la diferencia.	Gestión de convivencia en el aula	• Estrategias para valorar la diferencia • Estrategias para respetar la diferencia.
...tenía en mi aula un niño con un trastorno agresivo y desafiante. Ese fue su diagnóstico.	Manifestaciones de la Diversidad Funcional en el Aula	• Niño con un trastorno agresivo y desafiante
...por recomendaciones médicas, psicológicas, porque ya era un proceso que traía, tuvo que cambiar a un espacio más adecuado.		• Recomendaciones médicas trasladar a lugar más adecuado
...trato de crear un aula real donde todos tengan un lugar.	Gestión de convivencia en el aula	• En el aula todos tengan un lugar
...trato de que los niños con mayor dificultad, como este estudiante con trastorno opo opositor desafiante y otros con problemas de comportamiento, ...los incluyo con responsabilidades que les permitan sentirse útiles y valorados.		• Incluir los niños con mayor dificultad, en responsabilidades que les permitan sentirse útiles y valorados.
...los mantengo cerca de mí, que este ha sido lo que más me ha ayudado	Aplicación de estrategias metodológicas y didácticas en el aula	• A los niños con mayor dificultad, los mantengo cerca de mí. • Tenerlos cerca de mí
...tenerlo cerca de mí para acompañarlos y tener un mejor control sobre ellos, sobre su trabajo y sobre su comportamiento.	Gestión de convivencia en el aula	• Tenerlos cerca de mí para acompañarlos y tener un mejor control sobre ellos, su trabajo y comportamiento
...a veces resulta frustrante no poder atender todas las necesidades al mismo tiempo...	Reflexión Crítica sobre la Práctica	• Es frustrante no poder atender todas las necesidades al mismo tiempo
...uno en el día a día va intentado sortear esas situaciones y recuerda que lo más importante es que todos los niños con sus diferencias se sientan acompañados en sus procesos.		• Día a día intenta sortear esas situaciones. • Recuerda que lo más importante es que todos los niños con sus diferencias se sientan acompañados en sus procesos.
...pienso sobre todo en los niños y me digo, y si fuera mi hija la que estuviera en esa situación, eso es lo que me ha llevado a educar desde el amor con paciencia y empatía, pero sin perder la autoridad que tengo como docente en el aula.		• Siento empatía como madre por los niños con diversidad funcional • Educar desde el amor, con paciencia y empatía sin perder la autoridad que tengo como docente en el aula.

Tabla 6 (cont.)

Categoría: Praxis Docente (PD)		
Entrevista	Subcategoría	Descriptor
...mantener ese equilibrio porque los niños se sienten valorados, pero también saben que hay límites.	Gestión de convivencia en el aula	• Mantener equilibrio entre que los niños se sientan valorados y sepan que hay límites
Categoría: Diversidad Funcional (DF)		
...tenía en mi aula un niño con un trastorno agresivo y desafiante. Ese fue su diagnóstico.	Manifestaciones de la Diversidad Funcional en Aula	• Trastorno agresivo desafiante
...por recomendaciones médicas, psicológicas, porque ya era un proceso que traía, tuvo que cambiar a un espacio más adecuado...	Apoyos y Recursos para la Inclusión	• Recomendaciones médicas, psicológicas. • Cambiar a un espacio más adecuado
...los mayores obstáculos han sido los compañeros de este o de aquellos niños identificados que tenemos en el aula, que no siempre son empáticos y no por gusto, ...son niños que le cuesta entender los comportamientos debido a su condición.	Barreras para la Participación y el Aprendizaje	• Falta empatía por parte de algunos compañeros de clase. • Niños que le cuesta entender los comportamientos debido a su condición.
...existen algunos niños que como compañeros tratan de ayudar, de servir...	Apoyos y Recursos para la Inclusión	• Niños, compañeros que tratan de ayudar, de servir
a veces los padres de familia no colaboran y que la can... y este es el mayor obstáculo y es la cantidad de estudiantes hace difícil dar la atención que cada uno necesita	Barreras para la Participación y el Aprendizaje	• Padres de familia no colaboran • La cantidad de estudiantes hace difícil dar la atención que cada uno necesita
...me apoyo mucho en los niños que van un poco más adelante y que están dispuestos a ayudar porque eso no solo facilita mi trabajo, mi proceso ...	Apoyos y Recursos para la Inclusión	• Me apoyo en los niños que van más adelantados, dispuestos a ayudar
...le enseña a... trabajar en equipo.		• Trabajo en equipo
...enseñar contenidos y en que todos aprendieran al mismo ritmo...		• Enseñar contenidos y que todos aprendan al mismo ritmo
...en ocasiones al estar tan pendiente de un estudiante con diversidad se puede descuidar a los demás...		• El estar tan pendiente de un estudiante con diversidad se puede descuidar a los demás
el mayor desafío, desafío... inconformidad de los padre de familia porque no todos entienden las situaciones que se presentan y realmente a veces sus hijos o ellos sienten que sus hijos se ven afectados...	Barreras para la Participación y el Aprendizaje	• Inconformidad padres de familia • No todos los padres entienden las situaciones de sus hijos • Los padres sienten que sus hijos son afectados
...es la frustración que genera no poder resolver sola las situaciones del aula...		• Frustración de no poder resolver sola las situaciones en el aula
para afrontarlo trato de dialogar mucho con los padres, explicarles el valor de la inclusión y buscar su apoyo. ...apoyarse en los directivos y en la orientadora del colegio	Apoyos y Recursos para la Inclusión	• Dialogar con los padres • Explicar el valor de la inclusión • Buscar apoyo en los directivos, en la orientadora del colegio
...apoyarme más desde el comienzo en otras personas, porque he aprendido que la inclusión no se logra sola sino en equipo.		• Apoyarse más en otras personas. • La inclusión no se logra sola sino en equipo.

Nota: *Elaboración propia*

Una vez categorizada la información, procedí a integrar los hallazgos dentro del marco ontológico del estudio. Este proceso permitió una comprensión más profunda del fenómeno, la cual contrasté desde la perspectiva epistemológica existente y con la mía como investigadora. Esta articulación metodológica, materializada mediante la Tabla 7, constituyó una triangulación de fuentes y perspectivas que enriqueció y validó el análisis de la información.

Tabla 7

Contrastación y triangulación de la información informante clave 2 (DAPI2)

Hallazgos Pedagogía Inclusiva (PI)		
Postura Ontológica	Postura Epistemológica	Postura Investigadora
Planeación Inclusiva • Niños y niñas con diferencias • Oportunidad de aprender, participar • Nadie se quede atrás • Todos los días una situación diferente • Garantizar que ningún niño en el aula quede excluido • Crear un ambiente donde se valoren las diferencias • Las diferencias se conviertan en oportunidad • Capacidades de uno se conviertan en una oportunidad para todos. • Crecimiento en conjunto.	La planeación inclusiva, desde la perspectiva del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), es un proceso proactivo que valora la diversidad para crear propuestas didácticas flexibles desde su origen, eliminando barreras y garantizando opciones equitativas de participación y aprendizaje para todo el alumnado (Echeita, 2017).	La planeación inclusiva consiste en diseñar la enseñanza como un sistema dinámico, donde la diversidad de los estudiantes no es un obstáculo a superar, sino el elemento central que moldea de forma continua las estrategias, los recursos y los objetivos de aprendizaje para todo el grupo.
Gestión Socioafectiva • Sus compañeros, docentes y directivos comprendían y tenían paciencia • Lo que más necesitaba el estudiante era apoyo y comprensión • Ayudarlo • Enseñarle conductas y conocimientos del amor • Motivar al grupo • Enseña a valorar y respetar la diferencia de sus compañeros • Enseñar desde el amor para que cada estudiante se sienta valorado y parte del grupo	Bisquerra et. al. (2015) definen la dimensión socioafectiva como el entramado entre lo social y lo emocional que configura la manera de ser, estar y relacionarse. En consecuencia, es el proceso de desarrollo integral del individuo que engloba la construcción de su identidad, gestión de sus emociones y capacidad para establecer relaciones interpersonales dentro de su contexto cultural y social; fundamental para el ajuste psicológico y el éxito académico, porque influye en la motivación, autoestima y habilidades colaborativas con el mundo.	La dimensión socioafectiva es la capacidad de integrar emociones, valores y relaciones sociales para construir una identidad personal y conectar auténticamente con los demás. Es el puente elemental entre el mundo interior emocional y la interacción social que define la experiencia del estudiante en comunidad.
Valores y Actitudes de la Práctica Docente • Recordar que soy mamá • Reconocer a cada niño único	Los valores y actitudes de la práctica docente son el conjunto de principios éticos, marcos de referencia y disposiciones socioemocionales que configuran la identidad profesional del	Los valores y actitudes docentes son los principios éticos y la disposición emocional que guían el trabajo del

Tabla 7 (cont.)

Hallazgos Pedagogía Inclusiva (PI)		
Hallazgos PI Postura Ontológica	Postura Epistemológica	Postura Investigadora
• Como único tiene derecho a aprender de acuerdo con sus capacidades • Cambiar la forma en cómo trabajamos con los niños. • Respetar el conocimiento que exige el currículum. • Cada reto es una oportunidad para crecer como docente • Trabajar para que todos los niños se sientan incluidos • Trabajar desde el amor •	educador, orientando su toma de decisiones pedagógicas, su gestión del clima de aula y su compromiso con una formación integral, crítica e inclusiva del estudiantado. Estos elementos determinan la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje y constituyen un factor clave para la transformación educativa en contextos sociales complejos, al promover prácticas	profesor, definiendo cómo se relaciona con sus estudiantes y cómo construye un ambiente de aprendizaje. Representan la base fundamental que da sentido a la enseñanza, fomentando clases más inclusivas, motivadoras y enfocadas en el
• Es difícil, intentar llevar la inclusión al aula • Ha cambiado mi visión de lo que significa ser un buen docente • Es algo que nos reta • Tener más paciencia • Ser más flexible • Siempre voy a encontrarme con estudiantes que hagan parte de la inclusión • Nunca hay un aula perfecta. • Ante la diversidad funcional aplicar el principio del respeto • Cada niño tiene derecho a aprender, a sentirse parte del grupo • Actuar con coherencia • Pensar en el bienestar del estudiante. • Formación base importante para la inclusión • La realidad en el aula muestra que la teoría es bonita, pero hacerlo es difícil. • No se puede trabajar solo Trabajar en equipo	basadas en la equidad, reflexión colaborativa y la responsabilidad social Rico y Ponce (2022).	desarrollo integral de cada alumno.
Prácticas Docentes Inclusivas • Integrar • Brindar las condiciones para que cada estudiante se sienta parte • Que el estudiante sea un participio activo para que desarrolle su potencial dentro del aula. • Buscar maneras para que cada estudiante, cada niño pueda participar y aprender a su manera • Clase flexible	Las prácticas inclusivas, según Echeita (2019), es el conjunto de acciones que materializan el derecho a una educación de calidad para cada estudiante, sin exclusiones. Es decir, son estrategias pedagógicas deliberadas y sistemáticas que buscan garantizar la participación, el aprendizaje y el desarrollo de todos los estudiantes, reconociendo y valorando su diversidad que implica la	Las prácticas inclusivas son acciones educativas que transforman la teoría de la inclusión en realidad, con la finalidad de crear entornos donde cada estudiante, con sus características únicas, participe, aprenda y se desarrolle plenamente. Estas prácticas se llevan

Tabla 7 (cont.)

Hallazgos Pedagogía Inclusiva (PI)		
Hallazgos PI Postura Ontológica	Postura Epistemológica	Postura Investigadora
• No hacer cosas que separen • Actividades que todos en el aula puedan realizar a su ritmo, con sus capacidades. • Ser buen maestro es reconocer a cada niño como único con sus fortalezas, sus debilidades o sus dificultades Actividades de integración para que todos se sientan parte.	transformación de la cultura, prácticas escolares y políticas para eliminar barreras y promover la equidad educativa a través de diseños universales, ajustes razonables y trabajo colaborativo.	a cabo mediante adaptaciones de la metodología, recursos accesibles y una interacción docente-alumno centrada en las capacidades y no en las limitaciones.
Trabajo colaborativo compartido • Apoyo entre compañeros • Los que tienen más capacidades puedan ayudar a los que de pronto se les facilita un poco menos • Que todos se sientan parte del grupo • Apoyo de los directivos de la institución • Constante comunicación con los padres de familia • Apoyo de la orientadora del colegio.	El trabajo colaborativo en educación es una estrategia de interacción intencionada donde los participantes, con roles interdependientes, coordinan esfuerzos y recursos para alcanzar objetivos educativos comunes que de manera individual no se pueden alcanzar. Éste transforma la individualidad en inteligencia colectiva aplicada a la resolución de desafíos pedagógicos. Torrego y Monge (2021). Ésta, se fundamenta en principios de corresponsabilidad, comunicación efectiva y aprovechamiento sinérgico de las competencias diversas del grupo, generando construcciones colectivas.	El trabajo colaborativo compartido, es una forma de trabajar en equipo donde cada miembro aporta sus conocimientos y habilidades para lograr un objetivo común que beneficie a todos. Se basa en la comunicación abierta, la ayuda mutua y la responsabilidad compartida para alcanzar mejores resultados de los que se obtendrían trabajando de forma individual.
Hallazgos Praxis Docente (PD)		
Gestión de convivencia en el aula • Ayudar a convivir con su condición • Estrategias para valorar la diferencia, para respetar la diferencia. • En el aula todos tengan un lugar • Incluir a niños con mayor dificultad, como trastorno opositor desafiante y otros problemas de comportamiento, en responsabilidades que les permitan sentirse valorados. • Tenerlos cerca de mí para acompañarlos y tener un mejor control sobre ellos, su trabajo y comportamiento • Mantener equilibrio entre que los niños se sientan valorados y sepan que hay límites.	La gestión de la convivencia en el aula es un proceso pedagógico sistémico que, mediante el respeto mutuo y la participación democrática, construye un entorno donde los conflictos se transforman en oportunidades de aprendizaje socioemocional. Esta práctica busca desarrollar habilidades de diálogo, empatía y autorregulación, al crear las condiciones para un clima escolar seguro que fundamenta la corresponsabilidad de toda la comunidad educativa. (Fierro y Carbajal, 2019)	Es la acción deliberada del docente para diseñar y mantener un clima relacional seguro, respetuoso y colaborativo, a través de normas, mediar conflictos de forma constructiva y fomentar la empatía, transformando la diversidad del grupo en una oportunidad para el aprendizaje social y emocional colectivo.

Tabla 7 (cont.)

Hallazgos Praxis Docente (PD)		
Hallazgos PI Postura Ontológica	Postura Epistemológica	Postura Investigadora
Evaluación de los Aprendizajes y Retroalimentación • Aprendizaje • Conducta empeorando por su condición de salud • Aula no idónea	La evaluación de los aprendizajes: proceso sistemático de recolección de evidencias sobre el progreso del estudiante. Retroalimentación es la comunicación efectiva de sus resultados para mejorar el desempeño académico. Juntas constituyen una práctica integral que permite ajustar la enseñanza y el aprendizaje de manera oportuna y contextualizada (Santos, 2016).	Proceso continuo para reconocer los avances y dificultades de los estudiantes. Retroalimentación es la guía constructiva que se ofrece a partir de esos resultados. Juntas permiten ajustar la enseñanza y potenciar el aprendizaje personal.
Reflexión Crítica sobre la Práctica • Frustrante no poder atender todas las necesidades al mismo tiempo • Día a día se sortean las situaciones. • Lo más importante es que todos los niños con sus diferencias se sientan acompañados en sus procesos. • Siento empatía como madre por los niños con diversidad funcional • Educar desde el amor, con paciencia y empatía sin perder la autoridad como docente en el aula.	La reflexión sobre la práctica docente es un proceso sistemático donde el educador analiza críticamente sus experiencias para identificar mejoras, reconstruir sus enfoques teórico-prácticos y de ese modo, transformar su labor educativa. Esta indagación, realizada individual y colaborativa, revela las teorías implícitas en su enseñanza y genera conocimiento contextualizado que fortalece su praxis. Es pilar esencial para el desarrollo profesional y la innovación educativa. (Torres et al., 2020)	La reflexión sobre la práctica docente es el proceso mediante el cual el profesor analiza de forma crítica su trabajo en el aula para comprender lo que funciona y lo que puede mejorar. Ésta, permite mejorar su enseñanza con base en evidencias concretas y enriquece su desarrollo profesional.
Hallazgos Diversidad Funcional (DF)		
Manifestaciones de la Diversidad Funcional en el Aula • Trastorno agresivo desafiante • Recomendaciones médicas trasladar a lugar más adecuado • Aplicación de estrategias metodológicas y didácticas en el aula • A los niños con mayor dificultad, los mantengo cerca de mí. • Tenerlos cerca de mí	Las manifestaciones de la diversidad funcional en el aula son las diferencias individuales en estilos de aprendizaje, ritmos y formas de comunicación que requieren del sistema educativo entornos accesibles, prácticas flexibles y evaluaciones diversificadas para atender las necesidades específicas de cada estudiante. Éstas deben entenderse desde la interacción entre el estudiante y su entorno que determina su participación y aprendizaje (Arnaiz, 2003)	Son las distintas formas en que los estudiantes demuestran sus capacidades, aprenden y participan durante las clases. Reconocer estas diferencias permite al docente adaptar sus estrategias de enseñanza para que todos los alumnos puedan aprender de manera efectiva y sentirse incluidos.
• Trabajo en equipo • Diálogo con los padres • Explico el valor de la inclusión • Buscar apoyo • Apoyarse en los directivos • Apoyo en la orientadora del colegio • Apoyarse en otras personas. • La inclusión no se logra sola sino en equipo.	evaluación, así como el uso de tecnologías de apoyo, trabajo colaborativo entre profesionales y formación docente especializada. Estos apoyos deben organizarse en una red interdependiente y centrarse en la eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación (Echeita y Simón, 2020).	cambios en la enseñanza, con el fin de que cada alumno alcance su máximo potencial.

Tabla 7 (cont.)

Hallazgos Diversidad Funcional (DF)		
Hallazgos PI Postura Ontológica	Postura Epistemológica	Postura Investigadora
Barreras para la Participación y el Aprendizaje • Falta empatía por parte de algunos compañeros de clase. • Niños que le cuesta entender los comportamientos debido a su condición. • Padres de familia no colaboran • La cantidad de estudiantes hace difícil dar la atención que cada uno necesita • Enseñar contenidos y que todos aprendan al mismo ritmo • El estar tan pendiente de un estudiante con diversidad se puede descuidar a los demás • Inconformidad de los padres • No todos los padres entienden las situaciones que presentan sus hijos • Los padres sienten que sus hijos son afectados • Frustración de no poder resolver situaciones en el aula.	Las barreras para la participación y el aprendizaje son obstáculos presentes en el contexto educativo que limitan el acceso, la participación y el progreso académico del alumnado con diversidad funcional. Éstas, se manifiestan en los desencuentros en la comunicación entre familia y escuela, las prácticas pedagógicas rígidas centradas en metodologías tradicionales, y el impacto emocional derivado de la falta de respuestas adecuadas a las necesidades del estudiante. Los resultados evidencian que esas barreras obstaculizan el aprendizaje y afectan la autoestima, el autoconcepto y el bienestar emocional de los escolares (Forteza, Fuster y Moreno, 2019).	Las barreras para el aprendizaje y la participación son los obstáculos que surgen en el entorno educativo cuando no se reconoce la diversidad de los estudiantes, limitando su acceso a los contenidos y su integración en las actividades del aula. Estas dificultades, que pueden ser actitudinales, metodológicas o de organización, afectan tanto el progreso académico como el desarrollo socioemocional del alumnado.

Nota: *Elaboración propia*

Hermeneusis de la Información de DAPI2

La hermeneusis de la información de DAPI2, develó en la Categoría Pedagogía Inclusiva (PI), que la subcategoría Planeación Inclusiva es concebida ontológicamente como un desafío cotidiano para asegurar que ningún estudiante quede excluido y transformar las diferencias en oportunidades de crecimiento colectivo. Desde una perspectiva epistemológica, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) sustenta este proceso como una práctica proactiva que elimina barreras mediante diseños flexibles (Echeita, 2017). En consecuencia, como investigadora, interpreto que la planeación inclusiva trasciende la simple adaptación para convertirse en un ecosistema dinámico donde la diversidad dirige las estrategias pedagógicas.

En cuanto a la Gestión Socioafectiva, ésta emerge desde la experiencia del

informante como un pilar fundamental, en que el apoyo emocional, la paciencia y la enseñanza desde el amor buscan que los estudiantes se sientan valorados. Epistemológicamente, según Bisquerra et al. (2015) es la integración entre lo social y lo emocional para construir identidad y relaciones saludables. Desde mi hermenéusis, la gestión socioafectiva es el puente entre el mundo interior de los estudiantes y su interacción social, esencial para desarrollar comunidades educativas empáticas.

Por su parte, los valores y actitudes de la práctica docente son descritos ontológicamente mediante principios como la flexibilidad, respeto por la singularidad y la reflexión constante sobre su quehacer. Rico y Ponce (2022) los conceptualizan marcos éticos que guían decisiones pedagógicas en contextos complejos. Desde mi postura, considero que estos valores constituyen la esencia de la identidad profesional del docente, enlazando la teoría con la práctica para humanizar los procesos educativos.

En lo que se refiere a la subcategoría Prácticas Docentes Inclusivas, son implementadas, según el informante DAPI2, a través de actividades flexibles y participativas, se evitan la segregación y se reconocen las capacidades de cada estudiante. Desde la visión de Echeita (2019), estas prácticas son estrategias deliberadas que materializan el derecho a una educación sin exclusiones. De ello deduzco que, estas acciones transforman los principios inclusivos en realidades tangibles, valoran más la autonomía y la iniciativa de los estudiantes en su proceso educativo sobre las limitaciones.

Cierro esta con la subcategoría Trabajo Colaborativo Compartido, señalada por DAPI2 como una red de apoyo entre pares, familias y directivos, esencial para lograr la inclusión. Epistemológicamente, según Torrego y Monge (2021) es una construcción colectiva de conocimiento para resolver desafíos pedagógicos. De este modo, interpreto que la colaboración es una trama de corresponsabilidad cuyos saberes individuales se entrelazan para generar soluciones educativas sostenibles.

Al llevar a cabo la hermenéusis de la Categoría Praxis Docente (PD), encontré en

la subcategoría Gestión de Convivencia en el Aula, que DAPI2, describe un equilibrio entre el acogimiento de las diferencias y el establecimiento de límites, integra incluso a estudiantes con desafíos conductuales. Desde la teoría, esta gestión se fundamenta en la transformación de conflictos en oportunidades de aprendizaje socioemocional. De allí, significo que la convivencia inclusiva se construye en la dialéctica entre respeto mutuo y estructura normativa.

Respecto a la Evaluación de los Aprendizajes y Retroalimentación, el informante DAPI2 evidencia la tensión entre las demandas académicas y las necesidades emocionales de los estudiantes. Santos (2016) conceptualiza este binomio como un diálogo pedagógico que ajusta la enseñanza al progreso estudiantil. De ahí, interpreto que la evaluación, desde la ética del cuidado, vincula el avance académico con el desarrollo integral mediante retroalimentaciones constructivas. La Reflexión Crítica sobre la Práctica, DAPI2 reconoce sus frustraciones, pero las transforma en motivación para crecer profesionalmente. De acuerdo a Torres et al. (2020) es un proceso de reconstrucción teórico-práctica. Mi postura, es el motor de la evolución docente, en el que admitir los desafíos sirve como estímulo para mejorar y renovar la práctica educativa.

Al realizar la hermeneusis de la Categoría: Diversidad Funcional (DF), encontré que la subcategoría Manifestaciones de la Diversidad Funcional en el Aula, son descritas por DAPI2 a través de casos concretos como el trastorno opositor desafiante, para los cuales implementa ajustes específicos. Epistemológicamente, Arnaiz (2003) enfatiza que estas manifestaciones deben abordarse desde un enfoque socio ecológico. De allí, considero que desde la diversidad funcional se llama a la escuela a reconsiderar su forma de trabajar, usando estrategias inclusivas desde el inicio.

En lo que se refiere a Apoyos y Recursos para la Inclusión, ontológicamente son considerados por profesionales, familias y estudiantes, destacan que la inclusión es una tarea corresponsable. Echeita y Simón (2020) los definen estrategias técnicas y humanas para eliminar barreras. Por tanto, interpreto que estos apoyos constituyen andamiajes éticos que materializan el derecho a la participación plena de todos los involucrados en

el proceso de educativo. En cuanto a Barreras para la Participación y el Aprendizaje son identificadas por DAPI2 en la falta de empatía, sobrecarga laboral y resistencia familiar. Según Forteza et al. (2019), son obstáculos contextuales que limitan el acceso y progreso académico. Considero que, estas barreras reflejan tensiones estructurales que necesitan ser revisadas para cambiar la manera de funcionar en los centros educativos.

En mi apreciación hermenéutica de manera general, la triangulación realizada evidencia que la inclusión educativa es un fenómeno multidimensional que la ontología del informante, construida en la experiencia vivida, se relaciona constantemente con los marcos epistemológicos establecidos, mientras mi mirada como investigadora fusiona ambas dimensiones para desarrollar ideas que nazcan de la práctica y respondan al contexto específico, por ser la inclusión un proceso dialéctico donde la práctica reflexiva, los valores docentes y la colaboración tejen una red capaz de transformar las barreras en oportunidades de crecimiento colectivo. De allí, sintetizo los hallazgos en la Tabla 8:

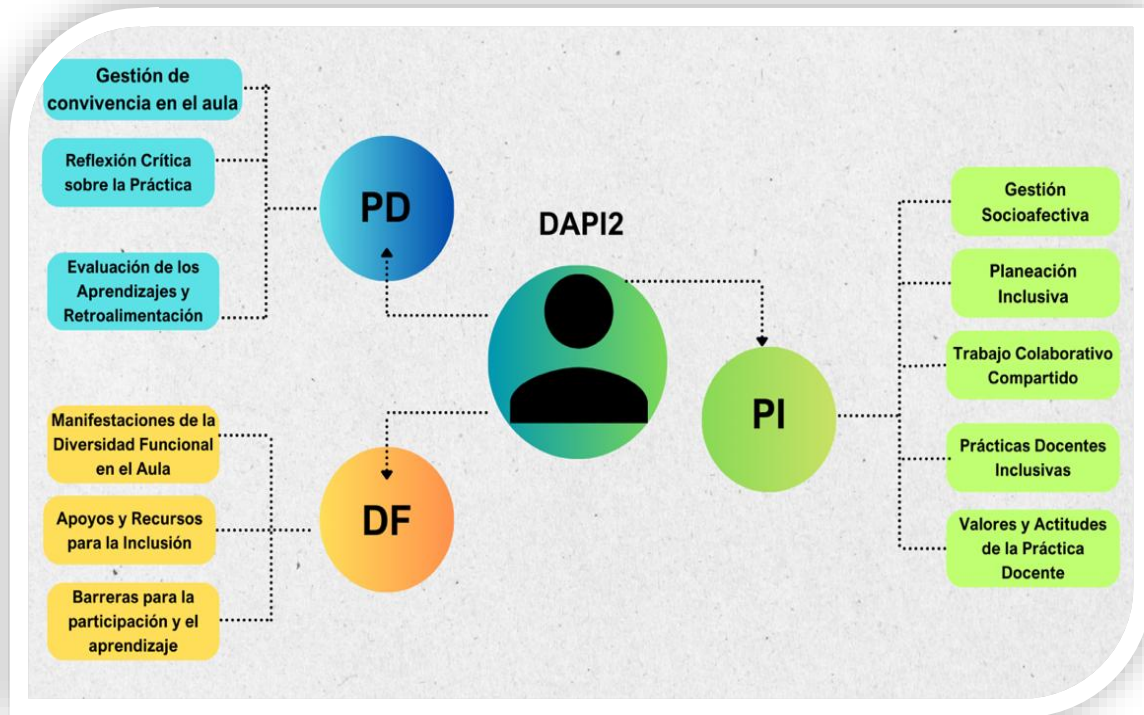
Tabla 8
Hallazgos emergentes informante clave 2 (DAPI2)

Categoría	Subcategorías
PI	Planeación inclusiva
	Gestión socioafectiva
	Valores y actitudes de la práctica docente
	Prácticas docentes Inclusivas
	Trabajo colaborativo compartido
PD	Gestión de convivencia en el aula
	Evaluación de los Aprendizajes y Retroalimentación
	Reflexión Crítica sobre la Práctica
DF	Manifestaciones de la Diversidad Funcional en el Aula
	Apoyos y Recursos para la Inclusión
	Barreras para la Participación y el Aprendizaje

Nota: *Elaboración propia*

La Figura 5 contiene los hallazgos del informante clave DAPI2, organizados en tres (3) categorías centrales y sus respectivas subcategorías que configuran su comprensión: Pedagogía Inclusiva (PI). Praxis Docente (PD). Diversidad Funcional (DF). Esta representación evidencia la interrelación de los elementos que conforman la práctica educativa inclusiva del docente, para responder a la singularidad de cada estudiante.

Figura 5
Hallazgos emergentes informante clave 2 DAPI2



Nota: Elaboración propia

A partir de la evidencia presentada, los hallazgos develan que la praxis docente inclusiva se configura como un acto de amor y comprensión. DAPI2 afirma: "lo que más me funcionaba en el aula era recordar que soy mamá... pensaba que lo que mi estudiante más necesitaba era apoyo y comprensión". Este testimonio devela que la praxis inclusiva comienza con el encuentro humano con el estudiante. La dimensión socioafectiva es su condición de posibilidad. Asimismo, la praxis docente inclusiva es un proceso reflexivo y situado. DAPI2 admite: "la realidad del aula me ha mostrado que decirlo es muy bonito, pero hacerlo es lo difícil".

Estos hallazgos develan que la praxis inclusiva implica un cuestionamiento permanente de las propias estructuras mentales, los estereotipos internalizados y las barreras actitudinales. La reflexión crítica es un acto ético que interpela al docente en su ser y quehacer. La praxis docente inclusiva se configura como una construcción

colaborativa. DAPI2 afirma: "me apoyo mucho en los niños que van un poco más adelante y que están dispuestos a ayudar... eso no solo facilita mi trabajo, mi proceso, sino que le enseña a valorar y a respetar la diferencia de sus compañeros". Estos hallazgos develan que la praxis inclusiva es esencialmente relacional y colaborativa. La diversidad no se gestiona desde la soledad del docente, se obtiene desde la construcción colectiva de respuestas educativas.

Los hallazgos develan una resistencia constitutiva en la praxis docente. DAPI2 admite: "antes pensaba más en enseñar contenidos y en que todos aprendieran al mismo ritmo, pero ahora entiendo que ser buen maestro es reconocer a cada niño como único". En consecuencia, la praxis inclusiva se debate entre dos (2) lógicas contrapuestas: una institucional que sigue tratando la diversidad como excepción y otra emergente que busca instalar la variabilidad humana como norma.

Hallazgos del informante clave DD3

Tabla 9

Categorización de la información informante clave 3 (DD3)

Pedagogía Inclusiva (PI)		
Entrevista	Subcategoría	Descriptor
"...la capacidad para... flexibilizar, el currículo, flexibilizar... permanencia de todos los estudiantes que... tienen una condición... de discapacidad o que presentan también... algunos problemas de aprendizaje."	Planeación inclusiva	• Flexibilizar el currículo, • Flexibilizar permanencia • Condición de discapacidad • Problemas de aprendizaje.
"...se le podría elaborar, eh, un PIAR... un plan individual de ajuste razonable, ...para que el estudiante pueda alcanzar los logros... se tienen que hacer como esas adaptaciones a nivel pedagógicas... apoyadas... en ...el decreto 1421."		• Elaborar un PIAR (plan individual de ajuste razonable) • Adaptaciones pedagógicas • Aplicar decreto 1421.
"...todos somos diferentes y que cada uno aprende a un ritmo diferente. Entonces, esa es prácticamente como... la esencia de... la pedagogía inclusiva."	Valores y Actitudes de la práctica docente	• Todos somos diferentes • Cada uno aprende a ritmo diferente • Pedagogía inclusiva
"...factores o recursos fundamentales son la elaboración de, de un... del DUA... el diseño universal del aprendizaje, donde cada estudiante, pues aprende a su ritmo y a su forma de, de ver el mundo..."	Planeación inclusiva	• Diseño universal del aprendizaje (DUA) • Cada estudiante aprende a su ritmo y forma.

Tabla 9 (cont.)

Pedagogía Inclusiva (PI)		
Entrevista	Subcategoría	Descriptor
“...mirar que cada, cada estudiante posee una inteligencia y hay que jugar con cada tipo de inteligencia con la que se nos muestra, eh, en el aula escolar.”	Prácticas docentes inclusivas	• Cada estudiante posee una inteligencia • Jugar con cada tipo de inteligencia.
“...el beneficio que se ha obtenido... es que ya... el docente se ha concientizado de que sí es esencial ese apoyo fundamental entre familia, escuela, sector salud...”	Trabajo colaborativo compartido	• Docente concientizado • Apoyo entre familia, escuela, sector salud,
“...dándole participación a ese estudiante... también comprometiéndolo al... a los pares de aula que se encuentran ahí... dándole también como esa responsabilidad a cada compañero para que pueda dar su aporte... al proceso de aprendizaje del estudiante...”		• Dar participación • Comprometer a los pares de aula • Responsabilidad a cada compañero • Aporte al proceso.
“...los principios es el reconocer... el respetar... las diferencias, el aceptar también que cada quien aprende de forma diferente...”	Valores y Actitudes de la práctica docente	• Reconocer, respetar las diferencias • Aceptar que cada quien aprende de forma diferente.
Categoría: Praxis Docente (PD)		
“...lo primero que debemos cambiar son esos estereotipos que tenemos... muchas veces los docentes. Eh, también esas barreras... que de cierta u otra forma, como que truncamos... los procesos de aprendizaje de cada estudiante...”	Reflexión Crítica sobre la Práctica	• Cambiar estereotipos, barreras • Truncamos procesos de aprendizaje.
“Es cambiar como esas estructuras mentales, eh, y ya adoptar, pues nuevas posturas, porque eso es lo que nos va a permitir a nosotros como docentes, pues insertarle y llegar a ese estudiante.”		• Cambiar estructuras mentales • Adoptar nuevas posturas • Llegar a ese estudiante.
“...nos enfrentamos a un reto que es bastante difícil de afrontar desde varias perspectivas, de la perspectiva del docente, la perspectiva familiar...”		• Reto difícil de afrontar • Perspectiva del docente • Perspectiva familiar.
“...un día habitual en el aula sería... dándole participación a ese estudiante... también comprometiéndolo al... a los pares de aula... dándole también como esa responsabilidad a cada compañero...”	Estrategias Metodológicas y Didácticas en el Aula	• Dar participación • Comprometer a los pares • Dar responsabilidad a cada compañero.
“...el docente se ha concientizado... esa visión clara de cómo abordar... cada situación que se presenta... sí se ha visto reflejado en el docente esa aceptación... por querer... orientarlo y trazárselo como meta...”	Reflexión Crítica sobre la Práctica	• Docente concientizado • Visión clara de cómo abordar • Aceptación, querer orientar • Trazar metas.
“...las universidades están atendiendo al proceso de formación... con relación a la inclusión educativa... están incorporando en su currículo ...la pedagogía inclusiva...”		• Formación en inclusión en universidades, incorporando en currículo, pedagogía inclusiva.

Tabla 9 (cont.)

Categoría: Praxis Docente (PD)		
Entrevista	Subcategoría	Descriptor
“...adecuar el currículo, adecuar los manuales de convivencia, adecuar CPI para recibir a la población con discapacidad...”	Adaptación de Planeación y Diseño Curricular	• Adecuar currículo, manuales de convivencia, CPI.
“...bajo el marco de la preparación del docente, de la preparación incluso de la institución... para... garantizarle... un óptimo aprendizaje de calidad.”	Reflexión Crítica sobre la Práctica	• Preparación del docente • Preparación de la institución • Garantizar óptimo aprendizaje de calidad.
Categoría: Diversidad Funcional (DF)		
“...estudiantes que... tienen una condición... una condición de discapacidad o que presentan también... algunos problemas de aprendizaje.”	Manifestaciones y Tipologías de la Diversidad Funcional en el Aula	• Condición de discapacidad • Problemas de aprendizaje.
“...es entender que todos somos diferentes y que cada uno aprende a un ritmo diferente.”	Concepciones y Enfoques sobre la Diversidad Funcional	• Todos somos diferentes • Cada uno aprende a un ritmo diferente.
“...los mayores obstáculos... barreras... a nivel actitudinales por parte de... algunos docentes... el componente familiar... no están en capacidad todavía de... aceptar... una condición que presenta el estudiante... todavía hay mucho negativismo...”	Barreras para la Participación y el Aprendizaje	• Barreras actitudinales de docentes • Componente familiar • No aceptar condición, negativismo.
“...hay muchas familias que no... no reconocen y no están en la capacidad de... colaborar en el sentido de... enrutamiento, como en la parte del sector salud.”		• Familias no reconocen, no colaboran en enrutamiento con sector salud.
“...uno de los factores o recursos fundamentales son la elaboración de... del DUA... el diseño universal del aprendizaje...”	Apoyos y Recursos para la Inclusión	• Diseño universal del aprendizaje (DUA).
“...el mayor desafío es... Socializar con la parte administrativa... sobre la necesidad y los recursos ...para atender a estudiantes con estas diversidades... que entienda un rector... que debe adecuar ciertos espacios, que debe adecuar la institución...”	Barreras para la Participación y el Aprendizaje	• Desafío con parte administrativa • Necesidad de recursos • Adecuar espacios e institución.
“... se concientiza a esa parte administrativa y también para... incluirlo pues en el PEI como tal o manual de convivencia también.”	Apoyos y Recursos para la Inclusión	• Concientizar a la parte administrativa, incluirlo en PEI • Manual de convivencia.
“...se basa... prácticamente en eso, en el respeto hacia, hacia todos, que cada quien es diferente a cada quien.”	Concepciones y Enfoques sobre la Diversidad Funcional	• Respeto hacia todos • Cada quien es diferente.

Nota: *Elaboración propia*

Una vez categorizada la información, procedí a integrar los hallazgos dentro del marco ontológico del estudio, para interpretar las narrativas de la informante clave 3 (DD3) como manifestaciones de su realidad vivida y su construcción del significado de la inclusión para contrastarla con la perspectiva epistemológica existente y mi postura como

investigadora, que reconozco mi papel como co-constructora del conocimiento en interacción con la voz de la participante. Esta articulación metodológica, materializada mediante la Tabla 10, enriqueció y validó el análisis, ya que posibilitó identificar los núcleos de sentido que definen la pedagogía inclusiva en este contexto específico, que va más allá de la descripción para una mejor comprensión del fenómeno.

Tabla 10

Contrastación y triangulación de la información. informante clave 3 (DD3)

Hallazgos Pedagogía Inclusiva (PI)		
Hallazgos PI	Postura Epistemológica	Postura Investigadora
Postura Ontológica Planeación inclusiva • Flexibilizar el currículo • Flexibilizar permanencia, • Condición de discapacidad, problemas de aprendizaje. • Elaborar plan individual de ajuste razonable (PIAR) • Adaptaciones pedagógicas, decreto 1421. • Diseño universal del aprendizaje (DUA) • Cada estudiante aprende a su ritmo y forma.	La planeación inclusiva es el proceso sistémico de las políticas y las prácticas escolares, orientado a eliminar barreras y crear facilitadores que garanticen con equidad la presencia, participación y aprendizaje de todo el alumnado. Exige una revisión proactiva del proyecto educativo para responder a la diversidad sin exclusiones, alejándose de adaptaciones reactivas, con la finalidad de personalizar la enseñanza para que nadie quede relegado (Echeita, 2017).	Es el diseño intencional y proactivo de la enseñanza, que parte del reconocimiento de la diversidad como norma para anticipar y eliminar barreras en el aula común. Su objetivo es garantizar que todos los estudiantes, sin excepción, tengan oportunidades equitativas de acceso, participación activa y progreso en el aprendizaje.
Gestión Socioafectiva • Socialización, unión del estudiante, relación.	La Gestión Socioafectiva es el proceso pedagógico mediante el cual el docente diseña y aplica estrategias para desarrollar integralmente las dimensiones cognitiva, afectiva y social de los estudiantes, para crear un clima de aula seguro, de confianza y respeto que favorezca el bienestar emocional y el aprendizaje cooperativo; se centra en la acción intencionada del profesor como gestor del ambiente educativo (Curiel et al. 2018).	Es la práctica docente de crear un entorno de aprendizaje donde las emociones y relaciones se integran como base del desarrollo intelectual. Constituye la habilidad pedagógica de entrelazar el bienestar socioemocional con los objetivos académicos en la dinámica cotidiana.
Valores y Actitudes de la práctica docente • Todos somos diferentes • Cada uno aprende a un ritmo diferente, esencia. • Reconocer, respetar las diferencias • Aceptar que cada quien aprende de forma diferente.	Los valores y actitudes de la práctica docente son el conjunto de principios y comportamientos éticos (empatía, respeto, justicia y responsabilidad) que el profesor manifiesta en su interacción en el aula, que inciden en la motivación, desempeño académico y bienestar emocional del estudiante, referente para la formación integral del alumno, ya que modelan su aprendizaje profesional y su desarrollo personal y su proyección futura Baeza et al. 2023).	Son los principios éticos y las conductas intencionales que el profesor ejerce en el aula, como el respeto y la empatía, para crear un entorno de aprendizaje seguro y motivador. Su función es modelar con el ejemplo, influyendo directamente en la disposición emocional del estudiante y en su compromiso con el aprendizaje.

Tabla 10 (cont.)

Hallazgos Pedagogía Inclusiva (PI)		
Hallazgos PI Postura Ontológica	Postura Epistemológica	Postura Investigadora
Prácticas docentes inclusivas • Cada estudiante posee una inteligencia • Jugar con cada tipo de inteligencia.	Las prácticas pedagógicas inclusivas son el conjunto de estrategias didácticas, metodológicas y curriculares que los docentes implementan para garantizar que todos los estudiantes, independiente de sus características o necesidades, puedan acceder a la educación, participar activamente y lograr sus objetivos formativos de manera justa e igualitaria (Espinoza, 2024).	Son estrategias didácticas intencionales que valoran la diversidad del alumnado como riqueza, garantizando el acceso, participación y aprendizaje significativo de todos mediante la adaptación de métodos, materiales y entorno, materializando así el derecho a una educación equitativa.
Trabajo colaborativo compartido • Docente concientizado • Apoyo fundamental entre familia, escuela, sector salud • Dar participación • Comprometer a los pares de aula, responsabilidad a cada compañero, aporte al proceso.	El trabajo colaborativo, es una estrategia pedagógica que organiza a estudiantes en grupos heterogéneos para realizar tareas, promoviendo interdependencia y responsabilidad compartida. Su objetivo es la construcción colectiva de conocimiento, mientras se desarrollan habilidades sociales como la empatía, mejorando así la convivencia escolar y la resolución democrática de conflictos (García y De la Peña, 2024).	Es una metodología de enseñanza donde los estudiantes, organizados en grupos diversos, trabajan interdependientemente para alcanzar una meta común.
Hallazgos Praxis Docente (PD)		
Reflexión Crítica sobre la Práctica • Cambiar estereotipos, barreras, estructuras mentales • Adoptar nuevas posturas • Perspectiva del docente, perspectiva familiar. • Visión clara de cómo abordar • Aceptación, querer orientar, trazar metas	La reflexión crítica sobre la práctica es un proceso sistemático y contextualizado de análisis de la acción educativa. Constituye un examen de las concepciones, estrategias y barreras presentes en el aula para identificar y transformar aquellas prácticas que excluyen o segregan, con la finalidad de generar cambios conscientes y	Es el ejercicio intelectual y ético mediante el cual el educador separa su propia acción pedagógica, cuestionando sus supuestos implícitos y las estructuras establecidas, para discernir entre lo que causa inequidad y lo que genera condiciones auténticas de participación y aprendizaje para
• Atender formación en inclusión, incorporar en currículo, pedagogía inclusiva. • Preparación del docente, • Preparación de la institución • Garantizar óptimo aprendizaje de calidad.	fundamentados que impulsen una verdadera escuela inclusiva, capaz de atender la diversidad de todo el alumnado (Arnaiz, 2003).	cada individuo respetando su singularidad.
Aplicación de Estrategias Metodológicas y Didácticas en el Aula • Dar participación • Comprometer a los pares, dar responsabilidad a cada compañero.	Es el conjunto de decisiones y acciones pedagógicas, flexibles y reflexivas, que diseña e implementa el docente para responder a la diversidad de los estudiantes, a fin de eliminar barreras al aprendizaje y	Es el repertorio dinámico de intervenciones pedagógicas que, trascendiendo la técnica, se diseñan como puentes personalizados entre la singularidad de cada estudiante y los objetivos educativos.

Tabla 10 (cont.)

Hallazgos Praxis Docente (PD)		
Hallazgos PI Postura Ontológica	Postura Epistemológica	Postura Investigadora
•	fomentar la participación de todos, transformando la práctica docente para que el currículo sea accesible y relevante para cada persona. (Booth y Ainscow, 2015)	
Adaptación de Planeación y Diseño Curricular • Adecuar el currículo • Adecuar manuales de convivencia • Adecuar CPI.	Es el proceso sistemático de ajuste y flexibilización de los elementos del currículo oficial (objetivos, contenidos, metodologías, evaluación y recursos) para responder a las necesidades específicas de aprendizaje y participación de estudiantes con discapacidad que implique modificaciones focalizadas que garanticen el acceso, la permanencia y el logro de aprendizajes significativos dentro del mismo marco de referencia, promoviendo equidad sin reducir las expectativas (Guardo, 2023).	Es el proceso estratégico de reconfigurar las estrategias pedagógicas para que un solo diseño instruccional, a través de ajustes precisos en su ruta, recursos y evaluación, se adapte a cada estudiante, independientemente de su perfil neurocognitivo o funcional, le permita alcanzar el aprendizaje de manera particular.
Hallazgos Diversidad Funcional (DF)		
Manifestaciones de la Diversidad Funcional en el Aula • Condición de discapacidad • Problemas de aprendizaje.	Son síntomas o comportamientos observables que cumplen los criterios diagnósticos de trastornos específicos del neurodesarrollo, como dificultades persistentes en la comunicación social (Trastorno del Espectro Autista), limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y adaptativo (Discapacidad Intelectual), o un patrón de inatención y/o hiperactividad-impulsividad (TDAH). Las tipologías corresponderían a las categorías diagnósticas establecidas (American Psychiatric Association, 2014).	Es, la fricción entre una biografía corporal singular y un mundo diseñado como monolito; es un evento social que ocurre cuando la arquitectura física, normativa y cultural de una comunidad se levanta como un muro en lugar de ser un puente moldeable. La solución, por tanto, es rediseñar el mundo para que sus bordes sean porosos y sus estructuras, elásticas.
Concepciones y Enfoques sobre la Diversidad Funcional • Todos somos diferentes • Cada uno aprende a un ritmo diferente. • Respeto hacia todos • Cada quien es diferente.	Las concepciones y enfoques sobre la diversidad funcional giran en torno a dos perspectivas clave. El término mismo de diversidad funcional es un concepto alternativo al de discapacidad, ya que se enfoca en la variedad de habilidades y capacidades de las personas, y no en sus limitaciones. (Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2023).	Son los paradigmas culturales y teóricos a través de los cuales una sociedad decide si se percibe una diferencia humana como un déficit médico a remediar, una característica identitaria neutral o un valor social a proteger, estableciendo la respuesta institucional.
Barreras para la Participación y el Aprendizaje • Barreras actitudinales de docentes	Las barreras para la participación y el aprendizaje son todos los obstáculos, actitudes, prácticas y condiciones contextuales que surgen de la interacción entre los estudiantes y los	Son todos los obstáculos que aparecen en la escuela, en las actitudes de las personas o en la forma de enseñar, que dificultan o impiden que

Tabla 10 (cont.)

Hallazgos Diversidad Funcional (DF)		
Hallazgos PI Postura Ontológica	Postura Epistemológica	Postura Investigadora
• Componente familiar, no aceptar condición, negativismo. • Familias no reconocen, no colaboran en enrutamiento con sector salud. • Desafío con parte administrativa • Necesidad de recursos, • Adecuar espacios e institución.	sistemas educativos, sociales e institucionales, y que limitan o impiden el acceso equitativo, la participación plena y el logro de aprendizajes de calidad para cualquier miembro de la comunidad educativa (Pillacela, 2023, pp. 55-56).	algunos estudiantes aprendan, se involucren en clase o se sientan parte de la comunidad educativa.
Apoyos y Recursos para la Inclusión • Diseño universal del aprendizaje (DUA), recurso fundamental • Concientizar a la parte administrativa • Incluirlo en el PEI y manual de convivencia.	Los apoyos y recursos para la Inclusión son el conjunto de medidas, estrategias y agentes (humanos, materiales y organizativos) que se movilizan de manera coordinada dentro y fuera del centro educativo para eliminar barreras y promover la participación y el aprendizaje de todo el alumnado, con el fin de transformar la cultura, las políticas y las prácticas hacia una educación más equitativa y de calidad (Echeita y Simón, Coord., 2020).	

Nota: *Elaboración propia*

Hermeneusis de la Información de DD3

La hermeneusis de la información de DD3, evidencia en la Categoría Pedagogía Inclusiva (PI), que en la subcategoría Planeación Inclusiva, la postura ontológica del informante la considera un mecanismo técnico de flexibilización curricular en respuesta a diagnósticos específicos. No obstante, la postura epistemológica, sustentada por Echeita (2017), trasciende esta visión al definirla como un proceso sistémico de transformación cultural y práctica. Como investigadora, interpreto que esta tensión entre la adaptación reactiva y el diseño proactivo revela el núcleo del desafío inclusivo: avanzar desde un modelo de excepción hacia uno de variabilidad humana como norma.

En cuanto a la subcategoría Gestión Socioafectiva, el informante la vive de manera operativa a través de acciones para la socialización y la unión. Sin embargo, desde el marco teórico, según Curiel et al. (2018) es un proceso pedagógico integral que

vincula lo cognitivo, afectivo y social. Por lo tanto, yo la sitúo de manera relacional; es decir, la considero el catalizador que hace viables todas las demás prácticas inclusivas, ya que, sin un clima de confianza, las adaptaciones carecen de eficacia.

En relación con la subcategoría Valores y Actitudes de la Práctica Docente, el informante los expresa en creencias internalizadas sobre la diferencia y el respeto. Simultáneamente, la epistemología los teoriza como principios éticos modeladores con un profundo impacto en el desarrollo integral del alumno (Baeza et al., 2023). De este modo, desde mi síntesis hermenéutica considero que son el núcleo axiológico de la inclusión, cuya vivencia del docente encarna de manera directa el ideal teórico, y constituye el motor ético del cambio.

Al considerar la subcategoría Prácticas Docentes Inclusivas y el Trabajo Colaborativo Compartido, se puede evidenciar una interdependencia esencial. Mientras el informante visualiza las prácticas en atención a inteligencias múltiples y el colaborativo como apoyo entre agentes, la epistemología las define, respectivamente, estrategias didácticas intencionales (Espinoza, 2024) y metodología pedagógica para la construcción colectiva de conocimiento (García y De la Peña, 2024). De allí, interpreto que son las dos (2) caras de una misma moneda pedagógica: no puede existir una práctica verdaderamente inclusiva sin fomentar la colaboración, y a su vez, la colaboración auténtica es la práctica inclusiva por excelencia.

Al realizar la hermeneusis de la categoría Praxis Docente (PD), en lo que respecta a la subcategoría Reflexión Crítica sobre la Práctica, la ontología del informante la describe, reto personal difícil que implica cambiar estructuras mentales. Por el contrario, la postura epistemológica, siguiendo a Arnaiz (2003), la considera proceso sistemático de análisis para de-construir prácticas excluyentes. En atención a ello, considero que es el puente vital y el motor del cambio profesional, por ser el proceso mediante el cual la teoría se traduce en la acción docente conscientemente transformada.

En cuanto a la subcategoría Estrategias Metodológicas y Didácticas en el aula

desde la postura ontológica, DD3 las concibe el conjunto de acciones orientadas hacia la dinámica relacional, enfocándose en operaciones como "dar participación" y "comprometer a los pares". Por consiguiente, en su práctica cotidiana, las estrategias se materializan en mecanismos para fomentar la interacción social y la corresponsabilidad en el aula, prioriza así la inclusión a través del compromiso colectivo.

Sin embargo, desde la postura epistemológica, estas estrategias adquieren una dimensión más profunda, al ser consideradas decisiones pedagógicas flexibles y reflexivas (Booth y Ainscow, 2015) diseñadas para responder intencionalmente a la diversidad de los estudiantes. Mi postura investigadora me permite interpretar que existe una coherencia esencial entre la vivencia del docente y el marco teórico, ya que su énfasis en la participación y la interdependencia opera como la condición de posibilidad para un aprendizaje verdaderamente inclusivo.

Por su parte, la subcategoría Adaptación de Planeación y Diseño Curricular se presenta como un núcleo crítico de tensión y potencial transformador dentro de la praxis docente inclusiva. Desde la postura ontológica, el informante conceptualiza este proceso de manera fragmentada y reactiva: por un lado, la adaptación de planeación es vivida como la adecuación técnica de elementos preexistentes (adecuar el currículo, adecuar manuales), lo que sugiere una acción posterior a un diseño inicial rígido; por otro lado, el diseño curricular aparece subsumido y asociado principalmente a la implementación del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) como un recurso fundamental.

En conjunto, esta ontología revela una percepción en que la adaptación opera como un parche aplicado a una estructura ya definida, y el diseño, la incorporación de una herramienta específica, se evidencia una comprensión compartida y una acción docente limitada por marcos preestablecidos. Esto sugiere que, para los docentes, la inclusión parece entenderse como una solución de última hora, una respuesta a un problema específico, y no como el fundamento esencial que debe dar forma a todo el sistema educativo desde sus cimientos. Esta visión mantiene un modelo que busca que el estudiante se adapte a la escuela (asimilación), en vez de aspirar a una reforma

profunda de la escuela para que se ajuste a todos los estudiantes (transformación).

En lo que se refiere a la categoría Diversidad Funcional (DF), al examinar la subcategoría Manifestaciones y Concepciones sobre la Diversidad Funcional, se produce una postura crítica. El DD3 utiliza un lenguaje médico-diagnóstico (condición de discapacidad) para describir las manifestaciones, mientras que, la postura epistemológica expresa sus concepciones, emplea un lenguaje socio pedagógico basado en el respeto a la diferencia. Esta dualidad no es contradictoria, sino que refleja, desde mi perspectiva investigadora, la transición paradigmática en la que está inmersa la escuela. En otras palabras, superar esa dualidad implica que la diversidad funcional debe reemplazar al del déficit como lente principal para comprender y actuar, según la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEIECC, 2023)

Respecto a Barreras para la Participación y el Aprendizaje, existe una convergencia notable. La ontología del informante las operacionaliza de manera concreta (barreras actitudinales, familiares, administrativas), que da rostro empírico a la definición epistemológica de obstáculos sistémicos (Pillacela, 2023). Esta coherencia fortalece la credibilidad de su discurso y valida empíricamente el marco teórico de la investigación.

En cuanto a la subcategoría Apoyos y Recursos para la Inclusión, DD3 menciona herramientas clave como el DUA y procesos de concientización. Sin embargo, la epistemología, Echeita y Simón (2020), la conceptualizan en un conjunto integral de medidas y agentes movilizados de manera coordinada. Desde mi síntesis, postulo que los apoyos deben visualizarse como un sistema ecológico de soporte, considerar necesarios los recursos técnicos como el DUA, pero insuficientes si no se articulan con una transformación cultural, política y organizativa más amplia.

La triangulación de DD3, revela un discurso coherente, reflexivo, con alta correspondencia entre su experiencia vivida y los marcos teóricos, especialmente en los ámbitos ético y operativo. Sin embargo, las principales tensiones interpretativas están en

la dualidad lingüística al abordar la diversidad con una visión aún técnico-reactiva de la planeación curricular. De allí, interpreto que DD3 personifica la praxis del docente inclusivo con una claridad conceptual notable, pero su práctica cotidiana está mediatizada por estructuras institucionales y marcos mentales heredados. Su testimonio valida las categorías de análisis y las enriquece al dotarlas de la complejidad y los matices de la realidad escolar, y da aportes significativos para formular recomendaciones que cierren la brecha entre concepción teórica y práctica (Tabla 11).

Tabla 11

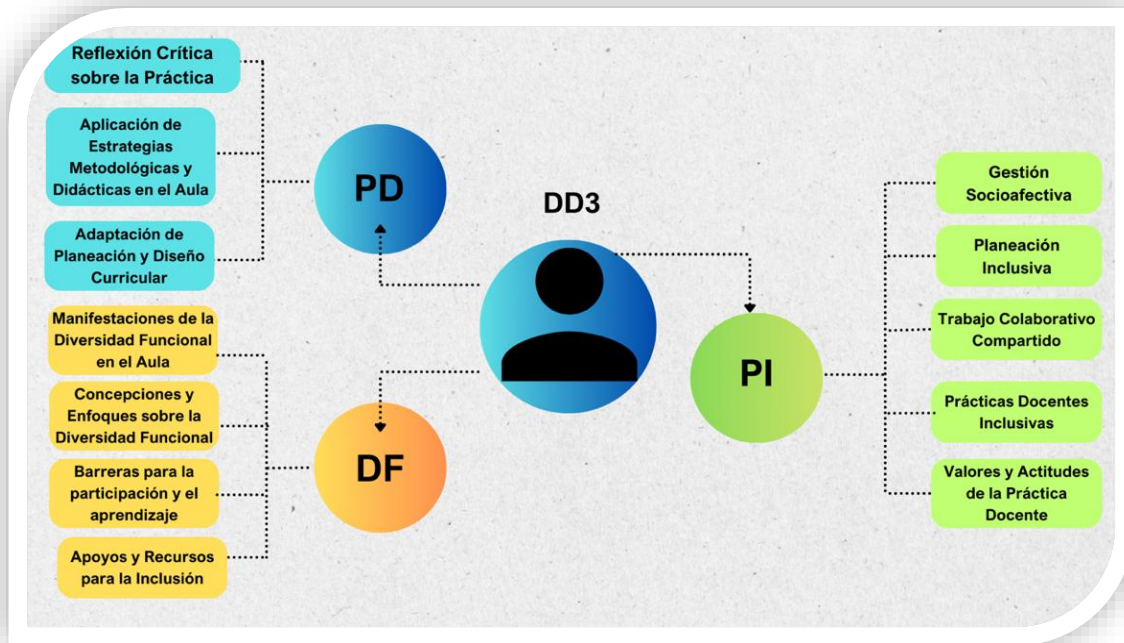
Hallazgos emergentes informante clave 3 (DD3)

Categoría	Subcategorías
PI	Planeación inclusiva
	Gestión Socioafectiva
	Valores y Actitudes de la práctica docente
	Prácticas docentes inclusivas
	Trabajo colaborativo compartido
PD	Reflexión Crítica sobre la Práctica
	Aplicación de estrategias metodológicas y didácticas en el aula
	Adaptación de Planeación y Diseño Curricular
DF	Manifestaciones de la Diversidad Funcional en el Aula
	Concepciones y Enfoques sobre la Diversidad Funcional
	Barreras para la Participación y el Aprendizaje
	Apoyos y Recursos para la Inclusión

Nota: *Elaboración propia*

La Figura 6 sistematiza de manera integral los hallazgos de DD3, ésta organiza su estructura en torno a tres (3) categorías centrales: Pedagogía Inclusiva (PI), Praxis Docente (PD) y Diversidad Funcional (DF), junto con sus respectivas subcategorías. Esta organización visual permite una comprensión clara y jerárquica de los componentes fundamentales que conforman la práctica docente inclusiva, así como de sus interrelaciones, que facilita el análisis y la reflexión sobre los resultados.

Figura 6
Hallazgos emergentes informante clave 3 (DD3)



Nota: *Elaboración propia*

Los hallazgos develan que la praxis docente inclusiva se configura como un acto de socialización y unión. DD3 complementa: "el propósito principal de la pedagogía inclusiva es esa... unión del estudiante o esa socialización del estudiante que presenta dicha condición". Ese testimonio devela que la praxis inclusiva comienza en el encuentro humano con el estudiante. La dimensión socioafectiva es su condición de posibilidad. Asimismo, la praxis docente inclusiva es un proceso reflexivo y situado. DD3 enfatiza: "lo primero que debemos cambiar son esos estereotipos que tenemos... también esas barreras que de cierta u otra forma truncamos los procesos de aprendizaje de cada estudiante". Esto devela que la praxis inclusiva implica un cuestionamiento permanente de las propias estructuras mentales, estereotipos internalizados y barreras actitudinales. La reflexión crítica es un acto ético que interpela al docente en su ser y quehacer.

Los hallazgos develan que la praxis docente inclusiva se configura como una construcción colaborativa. DD3 afirma: "la inclusión no se logra sola sino en equipo". Eso

devela que, la praxis inclusiva es esencialmente relacional y colaborativa. La diversidad no se gestiona desde la soledad del docente, ésta surge desde la construcción colectiva de respuestas educativas. Además, se devela una tensión constitutiva en la praxis docente. DD3 lo ilustra al mencionar tanto la elaboración de PIAR (reactivo) como la implementación del DUA (proactivo). De allí, que la praxis inclusiva se debate entre dos (2) lógicas contrapuestas: una institucional que sigue tratando la diversidad como excepción y otra emergente que busca instalar la variabilidad humana como norma.

Significados compartidos

A continuación, se sintetiza los significados compartidos identificados a partir del análisis hermenéutico de los tres (3) informantes clave. Esta síntesis (La Tabla 12) presenta una visión consolidada de las categorías: Pedagogía Inclusiva, Praxis Docente y Diversidad Funcional; que permite visualizar de manera clara y comparativa el núcleo conceptual colectivo que fundamenta la práctica inclusiva en el contexto estudiado.

Tabla 12
Significados Compartidos

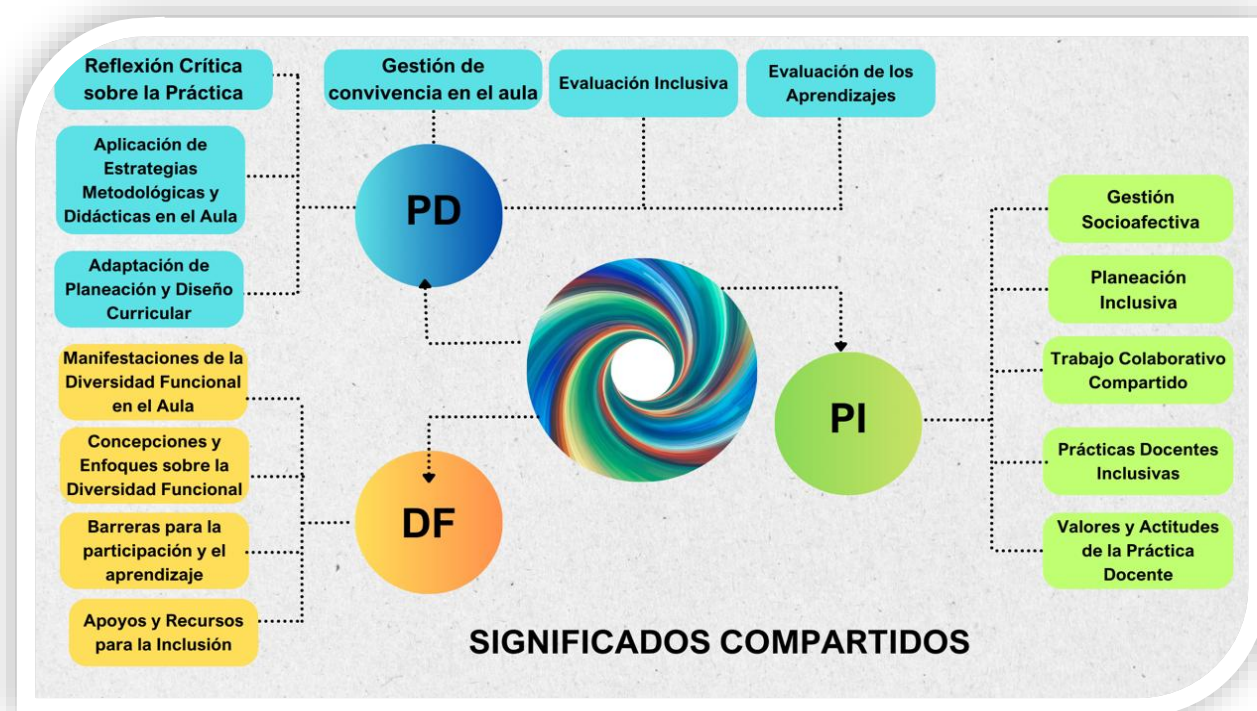
Categoría	Subcategorías
PI	Gestión Socioafectiva
	Planeación Inclusiva
	Trabajo Colaborativo Compartido
	Prácticas Docentes Inclusivas
	Valores y Actitudes de la Práctica Docente
Evaluación PD	Aplicación de Estrategias Metodológicas y Didácticas en el Aula
	Reflexión Crítica sobre la Práctica
	Evaluación Inclusiva
	Evaluación de los Aprendizajes y retroalimentación
	Gestión de convivencia en el aula
	Adaptación de Planeación y Diseño Curricular
DF	Manifestaciones de la Diversidad Funcional en el Aula
	Concepciones y Enfoques sobre la Diversidad Funcional
	Apoyos y Recursos para la Inclusión
	Barreras para la participación y el aprendizaje

Nota: *Elaboración propia*

A continuación, se presenta la Figura 7 que representa de forma gráfica y sintética el contenido de la Tabla 12 sobre significados compartidos. A través de una estructura

relacional, se puede visualizar las conexiones y jerarquía conceptual entre las categorías y subcategorías consensuadas por los informantes clave. Su propósito es facilitar la comprensión integral del núcleo común de la práctica inclusiva encontrada.

Figura 7
Significados Compartidos



Nota: *Elaboración propia*

La figura 7 presenta la hermenéutica del concepto central de significados compartidos, visualizada como un núcleo que da sentido y coherencia a la práctica docente inclusiva del contexto estudiado. La integración de los hallazgos de los tres (3) IC permite develar que la praxis docente inclusiva se configura como un tejido complejo donde convergen: Un acto relacional y socioafectivo: La inclusión comienza en el encuentro humano con el estudiante. Las acciones cotidianas de salutación, despedida y conexión emocional constituyen el fundamento sin el cual ninguna estrategia pedagógica resulta verdaderamente inclusiva.

Es un proceso reflexivo y situado: La inclusión no se aprende en los manuales ni se aplica mecánicamente. Se construye en la cotidianidad del aula, en la interacción con los estudiantes y en la reflexión constante sobre la propia práctica. Además, es construcción colaborativa: Ningún docente puede sostener prácticas inclusivas desde el aislamiento. El trabajo colaborativo compartido emerge como condición de posibilidad para la inclusión. Se presenta como una tensión dialéctica: La praxis inclusiva se debate entre una concepción reactiva (respuesta a diagnósticos) y una concepción proactiva (anticipación de la diversidad desde el diseño). Esta tensión constituye el motor que impulsa la transformación.

Significados atribuidos a las concepciones de la pedagogía inclusiva

En correspondencia con el segundo objetivo específico, orientado a interpretar el significado que los docentes atribuyen a las concepciones de la pedagogía inclusiva, a continuación, se presenta los hallazgos que emergen de la interpretación de las narrativas docentes. Interpretar implica, en este contexto, acceder a los sentidos que los docentes construyen sobre la inclusión, la diversidad funcional y su propia praxis. A partir de la evidencia presentada en las Tablas 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11 y 12, y las Figuras 4, 5, 6 y 7, los hallazgos permiten interpretar que, para los docentes, la pedagogía inclusiva significa:

La pedagogía inclusiva como reconocimiento de la singularidad

Para los docentes, la pedagogía inclusiva significa, en primer lugar, reconocer la singularidad de cada estudiante. No se trata de tratar a todos por igual, sino de reconocer que cada niño es único y tiene derecho a aprender de acuerdo con sus posibilidades y capacidades. DAPI1 afirma: "valorar al estudiante desde el ser, conocerlo, saber para qué son buenos... la mejor práctica es siempre valorar al alumno y sobre esa base trabajar". DAPI2 sostiene: "la esencia de la pedagogía inclusiva está en que como docentes reconozcamos que cada niño es único y así como es único tiene derecho a aprender de acuerdo con sus posibilidades y sus capacidades". DD3 concluye: "todos

somos diferentes y cada uno aprende a un ritmo diferente. Entonces, esa es prácticamente la esencia de la pedagogía inclusiva". De allí, se interpreta que la pedagogía inclusiva, en la voz de los docentes, se significa como un acto de reconocimiento de la dignidad y las potencialidades irreductibles de cada estudiante.

La pedagogía inclusiva como eliminación de barreras

La pedagogía inclusiva se significa como un proceso de identificación y eliminación de barreras. Los docentes reconocen que las barreras no residen en el estudiante, están en el entorno educativo: en las actitudes, en las prácticas rígidas, en la falta de recursos y en las estructuras institucionales. DAPI1 menciona: "encontramos barreras a veces en otros profesores... no todo el mundo mira la educación de la misma manera". DAPI2 señala: "los mayores obstáculos han sido los compañeros... que no siempre son empáticos... también a veces los padres de familia no colaboran". DD3 enfatiza: "barreras a nivel actitudinal por parte de algunos docentes... el componente familiar... todavía hay mucho negativismo". De allí, se interpreta que la pedagogía inclusiva, para los docentes, implica desplazar la mirada desde el déficit hacia las barreras del contexto, asumiendo que la responsabilidad de la exclusión no recae sobre el estudiante, sino sobre el sistema educativo y social.

La pedagogía inclusiva como trabajo colaborativo

Los docentes no conciben la inclusión como una tarea individual, para ellos, es una construcción colectiva que involucra a todos los actores de la comunidad educativa. DAPI1 afirma: "lo ideal es tener un vínculo bastante fuerte con la familia, con el núcleo familiar, que haya apoyo". DAPI2 sostiene: "me apoyo mucho en los directivos de la institución... mantener una comunicación constante con los padres de familia... recurro al apoyo de la orientadora del colegio". DD3 concluye: "es esencial ese apoyo fundamental entre familia, escuela, sector salud". De allí, que se interprete que la pedagogía inclusiva se significa como una red de corresponsabilidad que trasciende las paredes del aula y convoca a todos los actores sociales.

La pedagogía inclusiva como transformación personal y profesional

Los hallazgos permiten significar la pedagogía inclusiva como una oportunidad de transformación personal y profesional. Los docentes reconocen que la inclusión ha cambiado su visión de lo que significa ser un buen docente. DAPI2 expresa: "intentar llevar la inclusión al aula ha cambiado mucho mi visión de lo que significa ser un buen docente... la inclusión realmente me ha enseñado a tener más paciencia, a ser más flexible". DAPI1 afirma: "aprendí que ser docente es facilitarle al alumno el aprendizaje, no bloquearlo, no hacerlo sentir mal". DD3 concluye: "el docente se ha concientizado de que sí es esencial ese apoyo fundamental entre familia, escuela, sector salud". De estos hallazgos se interpreta que la pedagogía inclusiva transforma a los estudiantes, pero también transforma a los docentes, quienes resignifican su identidad profesional a partir del encuentro con la diversidad.

Comprensión de las concepciones en la praxis docente

En correspondencia con el tercer objetivo específico, orientado a comprender las concepciones de la pedagogía inclusiva en la praxis docente frente a la diversidad funcional, se presentan los hallazgos que emergen de la comprensión profunda de las concepciones docentes. Comprender implica, en este contexto, articular los significados interpretados con las prácticas observadas, develando las coherencias, tensiones y contradicciones que configuran la praxis inclusiva. A partir de la evidencia presentada en las Tablas 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11 y 12, y las Figuras 4, 5, 6 y 7, los hallazgos comprenden que las concepciones docentes sobre la diversidad funcional oscilan entre el modelo médico-rehabilitador (centrado en el déficit) y el modelo social (centrado en las barreras del entorno). Esta oscilación refleja la transición paradigmática en la que está inmersa la escuela.

DD3 utiliza un lenguaje médico-diagnóstico ("condición de discapacidad", "trastorno opositor desafiante") para describir las manifestaciones de la diversidad

funcional, mientras que, al mismo tiempo, emplea un lenguaje socio-pedagógico ("todos somos diferentes", "respeto hacia todos") para expresar sus concepciones. Esta dualidad comprende que los docentes están en un proceso de transición desde un modelo centrado en el déficit hacia un modelo social que prioriza las barreras contextuales.

Estos hallazgos hacen comprender que la diversidad funcional por parte de los docentes se debate entre el déficit y la diferencia, entre la normalización y la valoración de la singularidad. También conllevan a comprender que existe una brecha entre el discurso teórico sobre la inclusión y las posibilidades reales de implementación. Los docentes reconocen que la teoría es clara y bien intencionada, pero que la realidad del aula impone condiciones que dificultan su materialización. DAPI2 lo expresa con claridad: "mi formación me ha dado bases importantes sobre la inclusión, pero nada se compara con la realidad del aula... decirlo es muy bonito, pero hacerlo es lo difícil". DAPI1 admite: "el papel aguanta todo... pero estar en el aula es diferente". DD3 señala: "nos enfrentamos a un reto que es bastante difícil de afrontar desde varias perspectivas".

Estos hallazgos permiten comprender que la praxis inclusiva es un proceso de negociación constante entre el deber ser normativo y el hacer cotidiano, entre las condiciones ideales y las condiciones reales. Asimismo, las barreras para la participación y el aprendizaje son múltiples y sistémicas. No se reducen a las actitudes individuales de los docentes, que se incluyen factores organizativos, familiares y estructurales. DAPI1 menciona: "cuando no encuentro como el apoyo de la familia... desde la casa no nos están apoyando". DAPI2 señala: "la cantidad de estudiantes hace difícil dar la atención que cada uno necesita". DD3 enfatiza: "el mayor desafío es socializar con la parte administrativa sobre la necesidad y los recursos... que entienda un rector que debe adecuar ciertos espacios".

Esos hallazgos permiten comprender que la inclusión exige transformaciones institucionales profundas que aborden la complejidad del sistema educativo en su conjunto. De igual manera, el trabajo colaborativo es una condición de posibilidad para la inclusión. Sin embargo, los docentes experimentan soledad y sobrecarga cuando no

encuentran apoyo en sus pares, en las familias o en las instituciones. DAPI2 confiesa: "a veces resulta frustrante no poder atender todas las necesidades al mismo tiempo... otro dilema es la frustración que genera no poder resolver sola las situaciones del aula". DAPI1 señala: "cuando uno está trabajando solo en el aula, conoce a los estudiantes, no es mucha la dificultad... pero cuando hay rotación, entonces hay cierta dificultad". DD3 concluye: "es un desafío grande porque que entienda un rector de una institución educativa que debe adecuar ciertos espacios".

Esos hallazgos conllevan a comprender que la inclusión es una tarea corresponsable que exige la articulación de todos los actores educativos. Cuando esa corresponsabilidad falla, los docentes quedan solos frente a una tarea que los desborda. Además, la evaluación inclusiva es un proceso centrado en el progreso individual que rechaza la uniformidad y la comparación normativa. Los docentes reconocen que evaluar de manera inclusiva implica diversificar instrumentos y estrategias, y valorar el avance de cada estudiante en función de sus propias capacidades y trayectorias. DAPI1 afirma: "no es cuestión de que esté al nivel de lo demás, que tenga la misma competencia o que haya obtenido los mismos logros, sino que se note el progreso y el trabajo que ha realizado el niño". DAPI2 sostiene: "no hacer cosas diferentes que separen, sino más bien actividades que todos en el aula puedan realizar cada uno a su ritmo, cada uno con sus capacidades". DD3 concluye: "el DUA... donde cada estudiante aprende a su ritmo y a su forma de ver el mundo".

Los hallazgos permiten comprender que la evaluación inclusiva es un instrumento para eliminar barreras y potenciar capacidades, que resignifica el error como oportunidad de aprendizaje y orienta la retroalimentación hacia la construcción de confianza en las propias posibilidades.

Elementos que entretejen la aproximación teórica

En correspondencia con el cuarto objetivo específico, orientado a configurar los elementos que entretejen una aproximación teórica sobre las concepciones de la

pedagogía inclusiva en la praxis docente frente a la diversidad funcional, este apartado presenta los hallazgos que emergen de la integración de los resultados anteriores. Configurar implica, en este contexto, articular los elementos develados, interpretados y comprendidos en la aproximación de un entramado teórico que ilumine el fenómeno estudiado. A partir de la integración de los hallazgos presentados en las Tablas 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11 y 12, y las Figuras 4, 5, 6 y 7, se configuran los siguientes elementos que entretejen la aproximación teórica:

La inclusión como sistema vivencial

Los hallazgos configuran la inclusión como un sistema vivencial en el que convergen dimensiones ontológicas, epistemológicas y axiológicas que se articulan en la cotidianidad del aula. La inclusión es una forma de ser y estar en relación con el estudiante. Esta configuración emerge de la convergencia de los hallazgos de los tres (3) informantes clave: DAPI1 devela la gestión socioafectiva como base humana de la inclusión. DAPI2 interpreta la inclusión como reconocimiento de la singularidad y trabajo colaborativo. DD3 comprende la inclusión como flexibilización curricular y concientización docente. La integración de esas voces configura la inclusión como un sistema vivencial que se despliega en tres (3) niveles interdependientes: ontológico (concepción del estudiante como ser integral), epistemológico (comprensión del aprendizaje como proceso situado y mediado) y axiológico (valores que orientan la praxis).

La tensión dialéctica como motor de transformación

Los hallazgos presentan la tensión dialéctica entre planeación reactiva y planeación proactiva como el motor que impulsa la transformación de las prácticas docentes. Esta tensión no se resuelve, se convierte en el núcleo dinámico de la pedagogía inclusiva. Esta emerge de la convergencia de los hallazgos: DD3 menciona tanto la elaboración de PIAR (reactivo) como la implementación del DUA (proactivo).

DAPI1 reconoce la tensión entre el papel y la realidad del aula. DAPI2 admite la tensión entre enseñar contenidos y reconocer la singularidad. La integración de estas voces configura la dialéctica como clave interpretativa de la praxis inclusiva: los docentes navegan entre dos (2) lógicas contrapuestas, y en esa navegación tensa se juega la posibilidad de avanzar hacia una cultura verdaderamente inclusiva.

El trabajo colaborativo como condición de posibilidad

Los hallazgos contienen el trabajo colaborativo compartido como condición de posibilidad para la inclusión. Ningún docente puede sostener prácticas inclusivas desde el aislamiento. La colaboración se despliega en múltiples dimensiones: entre pares docentes, con las familias, con los directivos, con los especialistas y, fundamentalmente, entre los propios estudiantes. La configuración de esta condición emerge de la convergencia de los hallazgos: DAPI1 destaca la ayuda mutua entre estudiantes. DAPI2 enfatiza el apoyo de directivos, familias y orientadora. DD3 concluye que la inclusión no se logra sola sino en equipo. La integración de estas voces configura el trabajo colaborativo como una red de corresponsabilidad que transforma las barreras en oportunidades de crecimiento colectivo.

La reflexión crítica como motor de transformación

Los hallazgos configuran la reflexión crítica sobre la práctica como el motor que impulsa la transformación educativa. Los docentes reconocen que la inclusión implica cuestionar sus propias estructuras mentales, estereotipos internalizados y barreras actitudinales que pueden perpetuar la exclusión. La configuración de este motor emerge de la convergencia de los hallazgos: DAPI1 afirma que "cada día es diferente y cada día debemos buscar la manera de superar". DAPI2 admite que "la inclusión realmente me ha enseñado a tener más paciencia, a ser más flexible". DD3 concluye que "lo primero que debemos cambiar son esos estereotipos que tenemos". La integración de estas voces configura la reflexión crítica como un acto ético que convierte la experiencia diaria en la principal fuente de aprendizaje profesional.

Hacia una aproximación teórica

La configuración de los elementos anteriores conduce a la construcción de una aproximación teórica denominada Dialéctica Vivencial de la Praxis Docente Inclusiva (DVPDI). Ésta comprende la praxis docente inclusiva en contextos de diversidad funcional como un proceso complejo, multidimensional y dialéctico, en el que convergen dimensiones éticas, sociales, políticas y prácticas que solo en su articulación producen una educación verdaderamente inclusiva.

La DVPDI emerge de los hallazgos de este Momento IV, donde se devela que la inclusión es, ante todo, una forma de ser y estar en relación con el estudiante; se interpreta que existe una tensión constitutiva entre planeación reactiva y proactiva; se comprende que el trabajo colaborativo, reflexión crítica y eliminación de barreras son condiciones de posibilidad para la inclusión; y se configuran los elementos que entretejen una aproximación teórica capaz de iluminar las tensiones y potencialidades de la pedagogía inclusiva en la institución educativa "José Eugenio Martínez".

MOMENTO V

CONFIGURACIONES EMERGENTES DEL FENÓMENO

Luego de transitar por un camino hermenéutico que partió de las unidades de sentido expresadas por los docentes de la institución educativa "José Eugenio Martínez", y mediante la articulación dialógica entre los hallazgos empíricos, los fundamentos teóricos y la mirada crítica del investigador, fue posible construir una comprensión profunda de las concepciones de la pedagogía inclusiva en la praxis docente ante la diversidad funcional.

A continuación, se presenta la aproximación teórica que emerge directamente de la síntesis de los significados compartidos (Momento IV). Esta teoría, denominada Dialéctica Vivencial de la Praxis Docente Inclusiva (DVPDI), se articula en torno a los tres niveles (ontológico, epistemológico y axiológico) que se derivan de las categorías centrales identificadas en el análisis: la gestión socioafectiva como base ontológica, la tensión entre planeación reactiva y proactiva como núcleo epistemológico, y el trabajo colaborativo y la reflexión crítica como fundamentos axiológicos. A partir de estas configuraciones emergentes del fenómeno estudiado, se generó la siguiente aproximación teórica.

Aproximación Teórica Dialéctica Vivencial de la Praxis Docente Inclusiva (DVPDI)

La aproximación teórica que se presenta a continuación constituye el producto epistemológico de este proceso investigativo. Esta construcción original aspira a ofrecer una lente interpretativa capaz de iluminar la complejidad del fenómeno estudiado y de aportar elementos para la transformación de las prácticas educativas hacia una inclusión genuina y sostenible. Se fundamenta en la convicción de que las concepciones docentes se configuran como un sistema vivencial caracterizado por la convergencia de dimensiones ontológicas, epistemológicas y axiológicas que se articulan en la cotidianidad del aula. El propósito fundamental consiste en ofrecer un entramado que permita comprender la naturaleza dinámica, relacional y situada de la pedagogía

inclusiva, y que reconozca que la verdadera inclusión se construye en la interacción ética, afectiva y pedagógica entre docentes y estudiantes.

Justificación

Desde la perspectiva pedagógica, esta aproximación teórica orienta la formación docente y el diseño de prácticas educativas que respondan efectivamente a la diversidad funcional, al trascender las posiciones instrumentales y tecnocráticas para adentrarse en las dimensiones humanas y relacionales que constituyen la inclusión. Desde el punto de vista social, aporta elementos para la consolidación de una cultura escolar que valore la diversidad como principio pedagógico fundamental y como posibilidad para una educación más justa y equitativa.

Epistemológicamente, representa un esfuerzo sistemático de integración conceptual que articula los postulados de las teorías pedagógicas con la evidencia empírica emergente del contexto estudiado, y genera un conocimiento situado que enriquece el campo de la educación inclusiva con una mirada contextualizada y profundamente humana.

Entramado normativo

La comprensión del fenómeno se enmarca en un andamiaje jurídico que trasciende lo discursivo para constituirse en un horizonte normativo que orienta y fundamenta las prácticas educativas inclusivas. En el ámbito internacional, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de las Naciones Unidas (ONU, 2008), ratificada por Colombia mediante la Ley 1346 de 2009, establece en su artículo 24 la obligación de los Estados de garantizar un sistema de educación inclusivo en todos los niveles.

Este mandato se complementa con la Convención Interamericana para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra las Personas con

Discapacidad (OEA, 1999), ratificada mediante la Ley 762 de 2002. En el ordenamiento jurídico colombiano, la Constitución Política (1991) establece en su artículo 13 el derecho a la igualdad real y efectiva, principio que se desarrolla en la Ley General de Educación (Ley 115, 1994) y en el Código de la Infancia y la Adolescencia (Ley 1098, 2006). De particular relevancia resultan la Ley 1618 (2013) y el Decreto 1421 (2017), que reglamentan la atención educativa a la población con discapacidad bajo el enfoque de la educación inclusiva.

La existencia de este marco normativo evidencia que Colombia posee los instrumentos legales necesarios para avanzar hacia una educación inclusiva. Sin embargo, como lo revela esta investigación, la verdadera efectividad de estas disposiciones se mide en la práctica cotidiana, contexto en el que persisten tensiones entre la norma y la realidad que demandan una comprensión más profunda del fenómeno.

Niveles de comprensión que configuran la teoría emergente

Esta aproximación teórica conduce a una reflexión fundamental: las concepciones de la pedagogía inclusiva en la praxis docente desde la diversidad funcional constituyen un sistema vivencial dinámico y relacional que se articula en tres (3) niveles interdependientes. Dichos niveles no se presentan como compartimentos ni estadios sucesivos, son dimensiones constitutivas que se imbrican y retroalimentan mutuamente en la acción educativa cotidiana.

El nivel ontológico concibe al estudiante como un ser integral, cuya dignidad reside en su esencia y no en sus logros académicos. Desde esta perspectiva, la diversidad funcional no es un atributo deficitario que deba ser compensado o corregido, es una expresión más de la condición humana que enriquece el tejido social del aula. Este nivel fundamenta prácticas de gestión socioafectiva que reconocen el valor incondicional de cada persona y crean un clima de aula seguro.

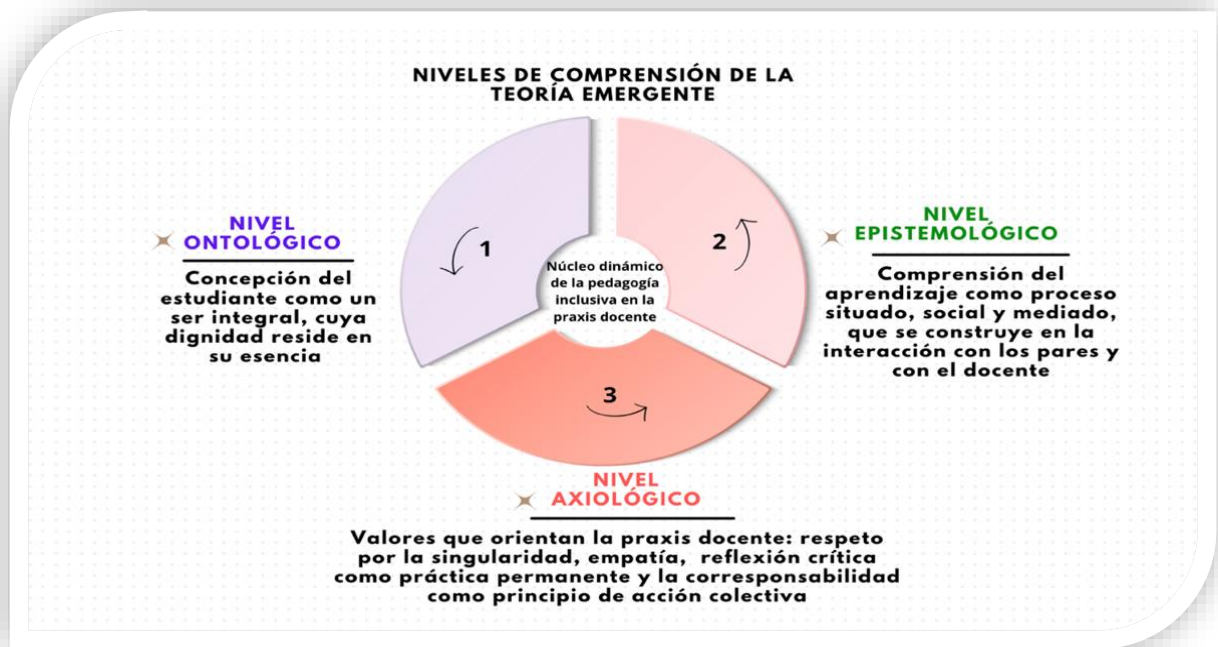
El nivel epistemológico, comprende el aprendizaje como un proceso situado, social y mediado, que demanda una planeación proactiva que anticipe la diversidad desde el origen del diseño didáctico. Esta perspectiva reconoce que el conocimiento no se transmite pasivamente, éste se co-construye en contextos específicos mediante herramientas culturales y andamiajes colaborativos.

El nivel axiológico, contiene los valores que orientan la praxis docente y dan sentido ético a las acciones educativas. Desde esta aproximación, se identifican cuatro (4) valores fundamentales: respeto por la singularidad, empatía como disposición fundamental, reflexión crítica como práctica permanente y corresponsabilidad como principio de acción colectiva. La praxis docente inclusiva auténtica es aquella que logra articular simultáneamente estos tres (3) niveles en la acción cotidiana.

Esta aproximación teórica propone que la pedagogía inclusiva desde la diversidad funcional no se agota en la aplicación de técnicas o adaptaciones curriculares. Al contrario, constituye un posicionamiento ético-epistémico-ontológico que atraviesa toda la experiencia educativa. Esto significa que la inclusión es una forma de concebir y habitar el acto educativo en su totalidad. Es un posicionamiento porque implica una toma de postura consciente y deliberada frente a la diversidad, la cual compromete la identidad profesional y personal del docente, sus creencias más profundas sobre el ser humano, el aprendizaje y la justicia social.

Este posicionamiento se materializa en la praxis docente inclusiva auténtica cuando esta logra articular simultáneamente: una mirada ontológica que reconoce la dignidad incondicional de cada estudiante, una mirada epistemológica que comprende el aprendizaje como fenómeno situado y relacional y una mirada axiológica que orienta las decisiones cotidianas desde valores como el respeto, empatía, reflexión crítica y corresponsabilidad. La tensión dialéctica entre estos tres (3) niveles y su integración en la acción cotidiana se constituye en el núcleo dinámico de la pedagogía inclusiva en la praxis docente. (Figura 8).

Figura 8
Niveles de comprensión que configuran la teoría emergente



Nota: *Elaboración propia*

Movimiento dialéctico del aprendizaje como clave interpretativa

La clave interpretativa de esta propuesta se ubica en el movimiento dialéctico que articula las cuatro (4) teorías, un movimiento recursivo y circular que no es lineal ni jerárquico. La teoría humanista proporciona el fundamento ético sin el cual las otras dimensiones carecen de sentido. La teoría sociohistórica proporciona la comprensión de cómo se construye el aprendizaje en la interacción social y evita que el enfoque humanista derive en un individualismo que ignore las condiciones socioculturales del desarrollo.

La pedagogía crítica proporciona la conciencia de las estructuras de poder que han definido qué cuenta como rendimiento legítimo e impide que las prácticas de diseño universal se reduzcan a un tecnicismo despolitizado. El DUA proporciona herramientas prácticas para materializar los principios de las teorías anteriores y evita que el discurso

sobre la inclusión se quede en el nivel de las buenas intenciones. Cada una de ellas, ilumina los límites de las otras y, a su vez, es iluminada por ellas, que produce la comprensión del aprendizaje en contextos de diversidad funcional. (Figura 9).

Figura 9

Movimiento dialéctico que articula las teorías



Nota: Elaboración propia

Aplicación de la aproximación teórica en el contexto estudiado

En el contexto de la institución educativa "José Eugenio Martínez", esta aproximación teórica permite comprender los hallazgos empíricos como expresiones de las cuatro (4) dimensiones articuladas. La gestión socioafectiva que los docentes describen como fundamental en su práctica corresponde a la concreción del nivel ontológico y axiológico, cuyo valor incondicional del estudiante se expresa en acciones concretas de reconocimiento y cuidado. El trabajo colaborativo entre estudiantes,

identificado como un recurso pedagógico primordial, corresponde a la materialización del nivel epistemológico, cuyo aprendizaje se construye en la interacción social y la ayuda mutua amplía las zonas de desarrollo próximo disponibles.

La reflexión crítica sobre las barreras institucionales y actitudinales corresponde a la dimensión ética y política del nivel axiológico, en la que los docentes cuestionan las estructuras que perpetúan la exclusión. La diversificación de estrategias desde una perspectiva inclusiva corresponde a la dimensión práctica del nivel epistemológico, que materializa los principios del DUA en acciones concretas. La tensión constitutiva entre una planeación reactiva y una proactiva puede ser comprendida como la tensión entre diferentes momentos de la articulación dialéctica. La superación de esta tensión consiste en integrarla dentro de una planeación proactiva que anticipe la diversidad desde el inicio.

Horizontes de Acción y Transformación Institucional

Los siguientes horizontes de acción emergen como rutas interpretativas que invitan a la reflexión colectiva y a la construcción situada de transformaciones posibles en la institución educativa "José Eugenio Martínez". Estas proyecciones no pretenden constituirse en recetas rígidas, se busca aportar orientaciones que reconozcan el diálogo entre los saberes docentes, las condiciones institucionales y las voces de los estudiantes y sus familias.

En el ámbito institucional, se propone avanzar hacia una cultura que asuma la inclusión como principio orientador de todas las políticas y prácticas educativas. Esto requiere revisar y reformular el Proyecto Educativo Institucional, los manuales de convivencia y los sistemas de evaluación desde una perspectiva inclusiva, con la incorporación explícita de los principios del DUA y la eliminación proactiva de barreras. Dado que el trabajo colaborativo compartido emerge como condición de posibilidad para la inclusión, se recomienda institucionalizar comunidades de aprendizaje docente y equipos de apoyo interdisciplinarios que articulen el trabajo de docentes, orientadores,

especialistas y familias.

En cuanto a los procesos evaluativos, se sugiere avanzar hacia una evaluación inclusiva que priorice el progreso individual sobre la comparación normativa. Esta transformación implica diversificar los instrumentos evaluativos, incorporar la autoevaluación y coevaluación, y establecer espacios de reflexión compartida para que los docentes analicen colectivamente los efectos de sus estrategias en la participación y el progreso de todos los estudiantes.

Para los docentes, se recomienda fortalecer la gestión socioafectiva como componente central de la práctica pedagógica, e implementar prácticas sistemáticas de reflexión sobre la propia práctica que permitan identificar barreras y oportunidades de transformación. Los docentes están llamados a avanzar desde una concepción reactiva de la inclusión hacia una planificación proactiva que anticipe la diversidad desde el diseño didáctico.

En la formación docente, se requiere superar la dualidad teoría-práctica mediante programas que integren la reflexión epistemológica con la experimentación situada en contextos reales. La diversidad funcional debe incorporarse como eje transversal de la formación, y la dimensión axiológica merece especial atención, ya que la formación en valores como la empatía, respeto y compromiso con la justicia social es tan importante como el desarrollo de conocimientos técnicos.

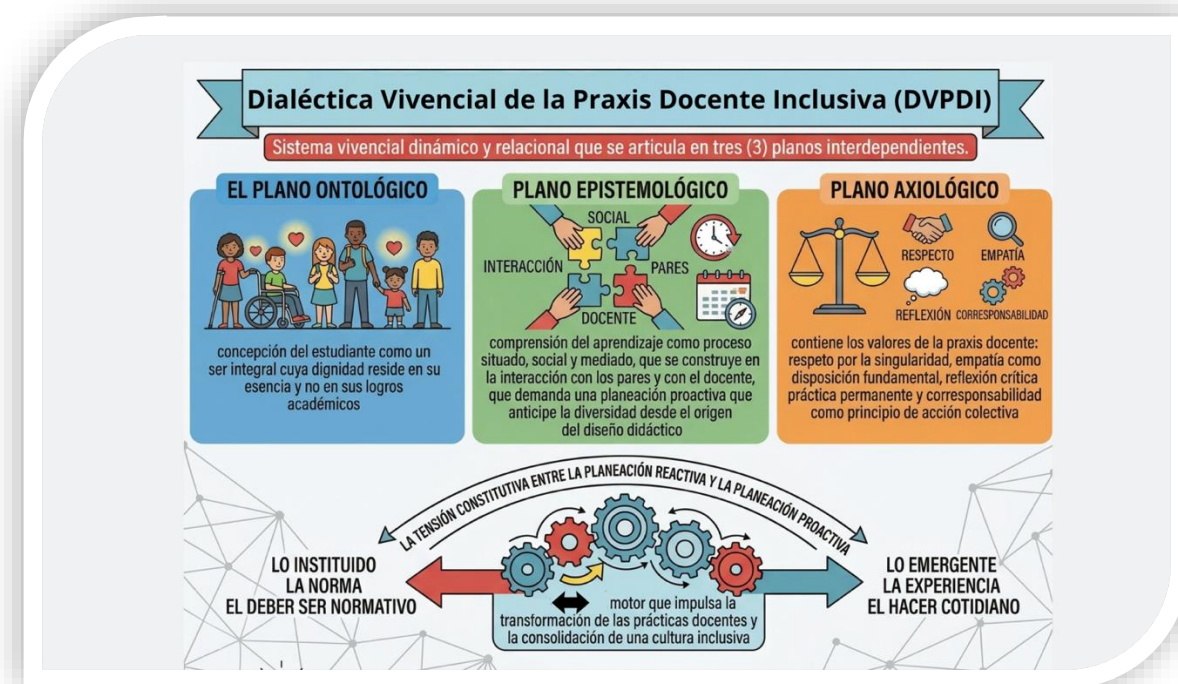
Desde las políticas educativas, se propone avanzar hacia marcos normativos que promuevan el diseño proactivo de entornos inclusivos, establecer recursos y condiciones institucionales que hagan viable la inclusión, y revisar los currículos nacionales desde una perspectiva de diseño universal. Implementar programas sistemáticos de formación continua y redes de colaboración entre instituciones educativas constituyen acciones estratégicas.

En la investigación educativa, se sugiere avanzar en estudios longitudinales,

explorar la perspectiva de los estudiantes con diversidad funcional, y generar investigación colaborativa con docentes para documentar y sistematizar prácticas exitosas de inclusión. La transformación hacia una escuela verdaderamente inclusiva no responde a reformas impuestas desde arriba, ésta es el fruto de un tejido colectivo que reconoce en la diversidad la condición misma de posibilidad para una educación más justa, más humana y profundamente democrática. A continuación, la representación gráfica de la aproximación teórica (DVPDI, Figura 10).

Figura 10

Aproximación teórica dialéctica vivencial de la praxis docente inclusiva



Nota: Elaboración propia desde el programa EaseMate AI

MOMENTO VI

CONSTRUCCIONES REFLEXIVAS: APORTES Y PROYECCIONES

Este momento constituye el punto de llegada del recorrido hermenéutico, que integra las configuraciones emergentes del fenómeno, hallazgos significativos, reflexiones conclusivas, aportes teóricos, prácticos y metodológicos, así como las limitaciones y proyecciones de la investigación. Se asume que las construcciones reflexivas son una apertura comprensiva que invita a continuar profundizando en el complejo y dinámico campo de la pedagogía inclusiva en contextos de diversidad funcional.

De las configuraciones emergentes a las aperturas comprensivas

El camino hermenéutico recorrido a lo largo de esta investigación permitió revelar matices hasta ahora inadvertidos y complejizar la comprensión de un fenómeno que, por su propia naturaleza, se resiste a las definiciones unívocas y a las soluciones universales. Este recorrido tuvo como propósito fundamental, generar una aproximación teórica sobre las concepciones de la pedagogía inclusiva en la praxis docente frente a la diversidad funcional de los estudiantes en la institución educativa “José Eugenio Martínez” del municipio de Valledupar César, Colombia. Desde esta perspectiva, las reflexiones que aquí se presentan deben ser leídas como aperturas comprensivas que invitan a indagar, dialogar y construir colectivamente el camino hacia una educación más justa y humanizante.

En correspondencia con el primer propósito específico, orientado a develar la praxis docente frente a la diversidad funcional, una reflexión que emerge del análisis hermenéutico es que los docentes consideran la inclusión una forma de ser y estar en relación con el estudiante. Esta constatación invita a repensar los programas de formación docente, ya que sugiere que la inclusión no se aprende en cursos o talleres sobre estrategias didácticas, ésta se adquiere en la vivencia cotidiana del encuentro con la diversidad y en la construcción deliberada de vínculos afectivos que reconozcan la

dignidad irreductible de cada persona.

La gestión socioafectiva, expresada en acciones tan simples como saludar, preguntar por el estado anímico o despedirse con un abrazo, se revela como el fundamento humano sin el cual ninguna adaptación curricular resulta verdaderamente inclusiva. Esto lleva a reflexionar hasta qué punto las políticas educativas y las instituciones escolares crean las condiciones para que los docentes puedan cultivar esa dimensión relacional, o si, por el contrario, la sobrecarga laboral y la rigidez curricular están erosionando aquello que constituye el corazón de la inclusión.

En atención al segundo propósito específico, que buscó interpretar el significado que los docentes atribuyen a las concepciones de la pedagogía inclusiva, se interpreta que hay una tensión constitutiva entre dos (2) formas de entender la planeación inclusiva. Por un lado, emerge una concepción reactiva que activa la inclusión como respuesta a diagnósticos específicos mediante la elaboración de planes individuales de ajustes razonables o adaptaciones curriculares.

Por otro lado, se vislumbra una concepción proactiva orientada a los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), que anticipa la diversidad desde el origen del diseño didáctico. Esa tensión, se interpreta como un motor dialéctico que impulsa la transformación de las prácticas docentes. Ella expresa la distancia entre el deber ser normativo y el hacer cotidiano, entre la escuela que se tiene y la escuela que se anhela. Los docentes navegan entre estas dos (2) lógicas, y en esa navegación tensa, se juega la posibilidad de avanzar hacia una cultura verdaderamente inclusiva.

En consonancia con el tercer propósito específico, dirigido a comprender las concepciones de la pedagogía inclusiva en la praxis docente frente a la diversidad funcional, se comprende la crítica sobre la práctica, que se constituye como el motor que impulsa la transformación. Los docentes reconocen que la inclusión implica cuestionar sus propias estructuras mentales, los estereotipos internalizados y las barreras actitudinales que pueden perpetuar la exclusión. Esto sugiere que la formación docente debe incluir, de

manera central, espacios sistemáticos de reflexión colectiva en el que los educadores puedan examinar críticamente sus propias creencias, prejuicios y prácticas.

En sintonía con el tercer propósito específico, se comprende que el trabajo colaborativo compartido, que emerge como condición de posibilidad para la inclusión. Ningún docente puede sostener prácticas inclusivas desde el aislamiento. La colaboración se despliega en múltiples dimensiones: entre pares docentes, con familias, directivos, especialistas y, fundamentalmente, entre los propios estudiantes. La ayuda mutua entre estudiantes emerge como un recurso pedagógico primordial que transforma la diversidad en oportunidad de aprendizaje colectivo. Esta constatación invita a repensar la organización escolar, los tiempos institucionales y las estructuras de liderazgo, para que la colaboración no sea una excepción sino la norma.

En el marco del tercer propósito específico, se comprende que hay un desplazamiento paradigmático desde un enfoque centrado en el déficit hacia un enfoque basado en fortalezas. Los docentes desplazan el foco de atención desde las limitaciones o diagnósticos hacia las capacidades, talentos y fortalezas de los estudiantes, configuran así una mirada que reconoce en cada persona dignidad y potencialidades irreductibles a sus limitaciones. De este modo, la diversidad funcional deja de ser conceptualizada como un problema a resolver para convertirse en una característica humana que enriquece el aprendizaje colectivo. Este hallazgo invita a cuestionar las prácticas evaluativas predominantes, centradas en lo que los estudiantes no saben o no pueden hacer, y a explorar formas alternativas de valorar el progreso que partan del reconocimiento de las capacidades y del avance individual.

Desde la comprensión que aporta el tercer propósito específico, surge la concepción de las barreras para la participación y el aprendizaje como emergentes del contexto. Los docentes identifican barreras múltiples y sistémicas: actitudinales, como falta de empatía y estereotipos; organizativas, como rigidez curricular, sobrecarga laboral y la burocracia; familiares, como falta de apoyo o resistencia al diagnóstico; y estructurales, como inadecuación de espacios y falta de recursos. Esta diversidad de obstáculos revela

que la inclusión no se debe reducir a acciones individuales de los docentes, ésta exige transformaciones institucionales profundas que aborden la complejidad del sistema educativo en su conjunto.

Estas reflexiones, invitan a seguir pensando que la inclusión no es un destino al que se llega, es un camino que se construye paso a paso, en el diálogo constante entre el saber, el hacer y el ser. La escuela no puede esperar a tener todas las condiciones ideales para empezar a ser inclusiva; la inclusión se hace en el camino, con los recursos disponibles, en las condiciones concretas de cada aula. La transformación hacia una escuela verdaderamente inclusiva, es el fruto de un tejido colectivo que reconoce en la diversidad, lejos de ser un obstáculo que sortear, la condición misma de posibilidad para una educación más justa, más humana y profundamente democrática.

Postura conclusiva: La inclusión como tejido dialéctico y colectivo

El recorrido hermenéutico emprendido permite afirmar que los docentes de la institución educativa “José Eugenio Martínez” del municipio de Valledupar Cesar, Colombia, han develado, a través de sus narrativas, que la inclusión es ante todo una experiencia vivencial que va más allá de los marcos normativos y las técnicas pedagógicas para instalarse en el terreno de lo humano. En esta comprensión, la gestión socioafectiva emerge como el fundamento que sostiene cualquier posibilidad de aprendizaje significativo, y el valor, entendido como reconocimiento de la dignidad irreductible de cada persona, se constituye en el elemento pedagógico central que debe orientar las decisiones docentes y dar sentido a la práctica inclusiva.

Las tensiones constitutivas que atraviesa la praxis docente develan, sin embargo, que el camino hacia la inclusión está plagado de contradicciones que no pueden ser ignoradas ni resueltas mediante decretos o capacitaciones puntuales. La dualidad entre planeación reactiva y planeación proactiva evidencia que los docentes navegan entre dos (2) lógicas contrapuestas: una institucional que sigue tratando la diversidad como excepción y otra emergente que busca instalar la variabilidad humana como norma.

De igual manera, la distancia entre el discurso teórico sobre la inclusión y las posibilidades reales de implementación en contextos marcados por rigidez curricular, sobrecarga laboral, burocracia y falta de apoyos estructurales devela que la responsabilidad de la inclusión no debe recaer exclusivamente sobre los docentes. Las barreras para la participación y el aprendizaje, concebidas por los educadores como emergentes del contexto, deben ser atendidas mediante transformaciones institucionales profundas que aborden la complejidad del sistema educativo en su conjunto.

La reflexión crítica sobre la práctica se constituye entonces como el motor que impulsa la transformación, es el puente vital entre la teoría y la acción conscientemente orientada hacia la inclusión. Los docentes que participaron en este estudio mostraron que la disposición a cuestionar las propias estructuras mentales, los estereotipos internalizados y las barreras actitudinales es condición indispensable para avanzar hacia prácticas cada vez más inclusivas.

En esta trama de corresponsabilidad, el trabajo colaborativo compartido emerge como condición de posibilidad para la inclusión, ya que la ayuda mutua entre estudiantes, la articulación con las familias y el apoyo entre docentes se entrelazan para construir una red capaz de transformar las barreras en oportunidades de crecimiento colectivo. Cuando los docentes logran tejer estas redes de colaboración, las prácticas inclusivas se vuelven más sostenibles y los aprendizajes se potencian para todos los estudiantes, no únicamente para aquellos con diversidad funcional.

Limitaciones: Dimensiones reconocidas, pero no agotadas

La construcción de la Dialéctica Vivencial de la Praxis Docente Inclusiva (DVPDI) implicó un ejercicio de delimitación conceptual y de jerarquización de los hallazgos emergentes. Si bien la teoría se concentra en la praxis docente inclusiva como sistema vivencial dialéctico, articulado en tres niveles (3) interdependientes (ontológico, epistemológico y axiológico), es necesario reconocer que no todos los hallazgos del Momento IV fueron integrados con la misma profundidad en el cuerpo estructural de la

teoría. Algunas dimensiones, aunque presentes en las narrativas de los informantes clave, no alcanzaron el nivel de saturación teórica requerido para constituirse en componentes nucleares de la DVPI, por lo que se asumen aquí como limitaciones de la aproximación teórica y, simultáneamente, como proyecciones para futuras investigaciones.

Al respecto, el rendimiento académico, no alcanzó el nivel de saturación empírica requerido para constituirse en un componente nuclear de la DVPI. Los informantes clave hablaron de prácticas, evaluación, progreso y logros, pero no conceptualizaron explícitamente el rendimiento académico como subcategoría. Esta delimitación se reconoce como una limitación de la aproximación teórica y, simultáneamente, como una proyección para futuras investigaciones que aborden el rendimiento académico en contextos de diversidad funcional desde perspectivas complementarias, que articule la praxis docente con los resultados de aprendizaje y el progreso estudiantil.

En cuanto a las concepciones y enfoques sobre la diversidad funcional que los docentes portan como marco interpretativo previo emergieron en el Momento IV como un sustrato que orienta sus decisiones pedagógicas. DAPI1, DAPI2 y DD3 hicieron referencia, en distintos momentos, a la tensión entre el modelo médico-rehabilitador y el modelo social de la discapacidad, así como a la transición paradigmática que la institución vive. Sin embargo, la DVPI, al centrarse en la praxis la circunscribe a su foco: la acción pedagógica vivenciada. Queda abierta la posibilidad de investigaciones futuras que aborden específicamente las concepciones docentes sobre diversidad funcional como objeto de estudio autónomo, y que permitan articularlas con la DVPI en un marco más amplio.

Los apoyos y recursos para la inclusión constituyen una dimensión que los informantes clave mencionaron como condición material y organizativa para la implementación de prácticas inclusivas, pero la aproximación teórica no los desarrolla como componentes estructurales porque su foco es la dimensión vivencial y dialéctica de la praxis docente, no la gestión institucional de recursos. Esta delimitación se proyecta como línea de investigación en el campo de las políticas educativas y la gestión escolar inclusiva, donde los apoyos y recursos adquieren un protagonismo que excede el alcance

de esta tesis.

En cuanto a la gestión de convivencia en el aula, si bien esta dimensión se articula con el Nivel Ontológico de la DVPDI (en tanto reconocimiento de la dignidad del estudiante y gestión socioafectiva), no se desarrolla como un componente diferenciado de la aproximación teórica. La convivencia escolar, como campo específico de la pedagogía inclusiva, exige marcos teóricos propios que exceden los límites de esta investigación. Por ello, se reconoce como una limitación que invita a profundizar en la relación entre convivencia, inclusión y diversidad funcional desde perspectivas complementarias.

Los aspectos antes mencionados, no constituyen vacíos involuntarios, son delimitaciones conscientes derivadas del foco epistemológico de la DVPDI. Reconocerlas como limitaciones es un acto de rigor científico que evita la pretensión de exhaustividad y afirma la naturaleza parcial y situada de toda aproximación teórica. Al mismo tiempo, se proyectan como horizontes de indagación que podrían enriquecer la teoría en futuras investigaciones, ya sea mediante estudios específicos sobre cada dimensión, o mediante su integración en marcos teóricos más amplios que articulen praxis, concepciones, recursos y convivencia en una comprensión integral de la pedagogía inclusiva.

Prospectiva de la Investigación

En correspondencia con el cuarto propósito específico, orientado a configurar los elementos que entretejen una aproximación teórica sobre las concepciones de la pedagogía inclusiva en la praxis docente frente a la diversidad funcional, a partir de las configuraciones emergentes, se abren nuevas rutas de indagación que pueden ser abordadas en futuras investigaciones. Se sugiere realizar estudios que incorporen la voz de los estudiantes con diversidad funcional mediante técnicas adaptadas, como talleres de dibujo narrativo, cartografía social y conversaciones informales, para comprender cómo viven y perciben las prácticas inclusivas.

Igualmente, se sugiere profundizar en el estudio del rendimiento académico en

contextos de diversidad funcional, entendido como un proceso integral que articula dimensiones axiológicas, sociogenéticas, políticas y prácticas. Futuras investigaciones podrían diseñar y validar instrumentos de evaluación inclusiva que capturen el progreso individual desde un enfoque basado en fortalezas, así como explorar la relación entre las prácticas docentes inclusivas y los resultados de aprendizaje de los estudiantes con diversidad funcional, con el fin de enriquecer la aproximación teórica DVPDI y contribuir al desarrollo de una educación verdaderamente inclusiva.

De igual manera, se recomienda desarrollar estudios longitudinales que investiguen cómo evolucionan las concepciones y prácticas docentes hacia la inclusión en el tiempo, para identificar los factores que facilitan u obstaculizan la transformación. Asimismo, se propone generar investigación colaborativa con docentes que permita valorar su experiencia como fuente de conocimiento válido, documentar y sistematizar las prácticas exitosas de inclusión para construir un repertorio de estrategias transferibles y adaptables a otros contextos. También se sugiere investigar las condiciones institucionales, organizativas, normativas y de política educativa que facilitan u obstaculizan la implementación de prácticas inclusivas sostenibles.

Finalmente, se recomienda realizar estudios comparativos que contrasten los hallazgos de esta investigación con los de otras instituciones educativas, públicas, privadas, urbanas o rurales, para identificar regularidades y especificidades contextuales, así como profundizar en el diseño y validación de instrumentos de evaluación que capturen el progreso individual desde un enfoque basado en fortalezas y no en déficits, todo ello con el propósito de seguir enriqueciendo la aproximación teórica Dialéctica Vivencial de la Praxis Docente Inclusiva (DVPDI) y validarla en otros contextos educativos.

REFERENCIAS

- Aguilar, M. (2025). *Formación inicial docente, prácticas inclusivas y atención a la diversidad*. Tesis Doctoral. Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. Lima Perú. <https://repositorio.une.edu.pe/server/api/core/bitstreams/c0ebafae-3157-4ca2-81c7-a4c630e201ed/content>
- American Psychiatric Association. (2014). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (5.^a ed.). Arlington, VA: Editorial Médica Panamericana.
- Arnaiz, P. (2003). *Educación Inclusiva: Una Escuela Para Todos*. Editorial Aljibe
- Baeza, M., Piña, J., Jiménez, F. (2023). Los valores en la práctica docente universitaria: una necesidad del estudiante. *Revista GeSec São Paulo*, SP, Brasil v. 14, Nro. 11, p. 20363-20375
- Bisquerra, R., Pérez, J., y García, E. (2015). *Inteligencia emocional en educación*. Editorial Síntesis.
- Booth, T., y Ainscow, M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva: Desarrollando el Aprendizaje y la Participación en los Centros Escolares*. OEI - FUHEM. Adaptación de la 3ra Edición. Disponible en: <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/15049/Guia-para-la-Educacion-Inclusiva-OEI.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Castro, (2021). *Formulación de lineamientos curriculares para la inclusión de niños y niñas con diversidad funcional visual en las clases de ciencias naturales en la educación primaria*. Tesis Doctoral. Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. <http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/16590/FORMULACI%C3%93N%20DE%20LINEAMIENTOS%20CURRICULARES%20PARA%20LA%20INCLUSI%C3%93N%20DE%20NI%C3%91OS%20Y%20NI%C3%91AS%20CON%20DIVERSIDAD%20FUNCIONAL%20VISUAL%20EN%20LAS%20CLASES%20DE%20CIENCIAS%20NATURALES%20EN%20LA%20EDUCACI%C3%93N%20PRIMARIA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Congreso de la República de Colombia (1994). *Ley 115: Ley General de educación*. Imprenta Nacional. Bogotá.
- Congreso de la República de Colombia (2002). *Ley 762. Convención Interamericana para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Contra las Personas con Discapacidad*. Disponible en: <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=8797>
- Congreso de la República de Colombia. (2006). Ley 1098 de 2006. *Código de la Infancia y la Adolescencia*. Recuperado de: <https://www.funcionpublica.gov.co>
- Congreso de la República de Colombia. (2009). *Ley 1346. Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Asamblea General de las Naciones Unidas. Recuperado de: <https://www.funcionpublica.gov.co>
- Congreso de la República. (2013). *Ley 1618. Diario Oficial No. 48.717*. Recuperado de: <https://www.funcionpublica.gov.co>
- Constitución Política de Colombia. (1991). *Asamblea Nacional Constituyente*. Santa Fe de Bogotá,

- Colombia. Actualizada con los Actos Legislativos a 2016. Disponible en: <https://www.cijc.org/es/NuestrasConstituciones/COLOMBIA-Constitucion.pdf>
- Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I., & Zabala, A. (2018). *El Constructivismo en el Aula* (18ª ed.). Editorial Graó
- Córdova, F. (2011). *Ética y valores en la investigación cualitativa: Fundamentos y aplicaciones en las ciencias sociales*. México: Editorial Porrúa.
- Córdoba, M., Solís, Y., y Ulchur, A. (2023). *Barreras Actitudinales en el Proceso de Inclusión Educativa. Fundación Universitaria de Popayán, Cauca*. Disponible en: <https://fupvirtual.edu.co/repositorio/files/original/2308a7ef41e19f7a11094b2a67a64fc1142cbac6.pdf>
- Costa, V. (2018). *Fenomenología de la Educación y la Formación*. Ediciones Sígueme Salamanca. <https://www.sigueme.es/docs/libros/fenomenologia-de-la-educacion-web.pdf>
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Cuervo, M. (2025). *Prácticas Pedagógicas para la Inclusión de Estudiantes con Discapacidad Intelectual Congénita de Básica Secundaria*. Tesis Doctoral Universidad Pedagógica Experimental "Libertador". Instituto Pedagógico Rural "Gervasio Rubio". Disponible en: <https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/1971/1864>
- Curiel, L., Ojalvo, V., y Cortizas, Y. (2018). La educación socioafectiva en el proceso de enseñanza aprendizaje. *Revista Cubana de Educación Superior*. La Habana, septiembre - diciembre 37(3). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142018000300005
- Davies, N., Soni, A. (2025). Reflexiones sobre los Modelos de Discapacidad Utilizados en las Escuelas. *Revista NASEN*, volumen 40, N° 3, p.p. 233-241 Disponible en: <https://nasenjournals.onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/1467-9604.70002>
- Denzin, N. K. (1978). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. New York: McGraw-Hill.
- Díaz, M. (2025). Educación inclusiva de calidad: requisitos para roles profesionales emergentes. *Revista Interuniversitaria*. Vol. 37 Núm. 2 (2025). <https://revistas.usal.es/tres/index.php/1130-3743/article/view/32236>
- Echeita, G. (2013). Definir la inclusión educativa para llevarla a la práctica. En la calle: *Revista sobre situaciones de riesgo social*. (26), p.p. 11-15.
- Echeita, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y Lágrimas. *Aula Abierta*, volumen 46, N° 1, pp. 17-24. Disponible en: <https://reunido.uniovi.es/index.php/AA/issue/view/917>
- Echeita, G., Fernández, M., Simón, C., y Martos, F. (2019). Termómetro para la Valoración de la Educación Inclusiva en un Centro Escolar. *Grupo de investigación EQUIDEI (UAM)*. Disponible en: <https://www.plenainclusion.org/wp-content/uploads/2021/03/termometro-edu.pdf>
- Echeita, G., y Simón, C. (Coord., 2020). *El Papel de los Centros de Educación Especial en el Proceso hacia Sistemas Educativos más Inclusivos. Cuatro Estudios de Casos*. Editores: Ministerio de

- Erickson, F. (1986). *Métodos Cualitativos en la Investigación sobre la Docencia*. En M. Wittrockk. Manual de investigación sobre la docencia. Disponible en: <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=1424072>
- Espinoza, V. (2024). Las prácticas pedagógicas inclusivas en el aprendizaje significativo. *Revista Koinonía*, vol. 8 supl.2, Santa Ana de Coro. https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2542-30882023000400772
- Fierro, M. y Carbajal, P. (2019). Convivencia escolar: Una revisión del concepto. *Revista Psico perspectivas*, 18 (1), p.p. 1-14. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1486>
- Flick, U. (2015). *El diseño de la investigación cualitativa* (T. del Amo y C. Blanco, Trans.). Ediciones Morata. https://edmorata.es/wp-content/uploads/2020/06/Flick.Disen%CC%83oInvestigacionCualitativa.PR_.pdf
- Forteza, D., Fuster, L., y Moreno, F. (2019). Barreras para el Aprendizaje y la Participación en la Escuela del Alumnado con Dislexia: Voces de Familias. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(2), p.p. 113-130. <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.2.006>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Gadamer, H. G. (1989). *Verdad y método del combate táctico*. 2.ª Edición, J. Weinsheimer y D. G. Marshall, trad.). Nueva York: Continuum. Care
- Gibbs, G. (2012). *El Análisis de Datos Cualitativos en Investigación Cualitativa*. Ediciones MORATA, S. L., España. Disponible en: https://www.academia.edu/33412125/El_an%C3%A1lisis_de_datos_cualitativos_en_Investigaci%C3%B3n_Cualitativa_Spanish_Edition
- Giné, C., Durán, D., Font, J. y Miquel, E. (Eds., 2009). La Educación Inclusiva. De la Exclusión a la Plena Participación de todo el Alumnado. *Revista Latinoamericana de Psicología*, vol. 42, núm. 3, 2010, pp. 495-497. Fundación Universitaria Konrad Lorenz. Bogotá, Colombia. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/805/80515851012.pdf>
- Granados, L. (2024). *Atención temprana de niños con trastorno del espectro autista (TEA): Un enfoque desde la pedagogía de la inclusión*. Tesis Doctoral. Universidad Pedagógica Experimental del Libertador, Instituto Pedagógico Rural Gervasio Rubio <https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/1320/1209>
- Guardo, D. (2023). *Lineamientos curriculares para el desarrollo de capacidades en la inclusión de estudiantes con discapacidad en el municipio de los Santos Santander*. Tesis Doctoral. Universidad Santo Tomás, Colombia. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=332429>
- Guba, E., y Lincoln, Y. (1994). *Competing paradigms in qualitative research*. In N.K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105–117). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ta ed.). México: McGraw-Hill.

- Husserl, E. (2013). *Ideas Relativas a una Fenomenología Pura y una Filosofía Fenomenológica*. Fondo de Cultura Económica. Universidad Nacional Autónoma de México. Disponible en: <https://archive.org/details/ideas-relativas-a-una-fenomenologia-pura-y-una-filosofia-fenomenologica-libro-p>
- Imbernón, F. (2017). *Ser Docente en una Sociedad Compleja: La Difícil Tarea de Enseñar*. Editorial Graó.
- Kuhn, T. (1962). *La Estructura de las Revoluciones Científicas*. México: Fondo de Cultura Económica
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: SAGE Publications.
- López, M. (2004). *Construyendo una Escuela sin Exclusiones. Una Forma de Trabajar en el Aula con Proyectos de Investigación*. Ediciones Aljibe, S.L. Colección atención a la diversidad.
- López, M. (2020). *Políticas de educación inclusiva en Colombia: Entre el derecho y la realidad*. Editorial Universidad Pedagógica Nacional.
- Martín, D., González, M., Navarro, Y., Lantigua, L. (2017). Teorías que promueven la inclusión educativa. *Revista Científico Pedagógica Atenas*, 4(40), 90-104. <http://atenas.umcc.cu/index.php/atenas/article/view/325/60>
- Martínez, M. (2005). *La investigación cualitativa: Un enfoque de intersubjetividad y comprensión*. Editorial Trillas.
- Martínez, M. (2006). *Ciencia y Arte en la Metodología Cualitativa*. 2da Edición. Editorial Trillas, México. Disponible en: <https://asociacionvenezolanadesociologia.org/wp-content/uploads/2023/11/Ciencia-y-arte-en-la-metodologia-cualitativa.pdf>
- Martínez, M. A. (2024). Percepción de los Docentes de Aula sobre la Educación Inclusiva desde una Experiencia en Colombia. *Revista Multidisciplinaria Perspectivas Investigativas*, vol. 4, Núm. 4 (2024): Visión multidisciplinar de la ciencia. Disponible en: <https://rperspectivasinvestigativas.org/index.php/multidisciplinaria/article/view/227>
- Maxwell, J. (2013). *Diseño de Investigación Cualitativa: Un Enfoque Interactivo*. Editorial GEDISA, S.A., Barcelona, España. Disponible en: <https://luisdoubrontg.school.blog/wp-content/uploads/2021/01/maxwell.-diseno-de-investigacion-cualitativa.pdf>
- Mendoza, J. (2020). La Colaboración como Pilar Esencial de la Inclusión Educativa en el Aula de Clase. *Revista PAIDEIA. Universidad Surcolombiana*, N° 25, p.p.128–140. Disponible en: <https://journalusco.edu.co/index.php/paideia/article/view/2167>
- Mertens, D. M. (2015). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods* (4ta ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN, 2016). *Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026*. <https://www.mineduacion.gov.co>
- Ministerio de Educación Nacional (2022). *Programa Todos a Aprender del Ministerio de Educación*

Nacional (Colombia). https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-363488_recurso_2.pdf

Mora, E. (2022). *Aproximación teórica de la praxis docente frente a la inclusión de personas con discapacidad en la educación superior*. Tesis doctoral. Universidad Pedagógica Experimental del Libertador, Instituto Pedagógico Rural Gervasio Rubio.

Moriña, A. y Cotán, A. (2017). Educación Inclusiva y Enseñanza Superior desde la Mirada de Estudiantes con Diversidad Funcional. *Revista Digital de Investigación Docencia Universitaria*, vol.11, N° 1 Lima, Perú, ene./jun. Disponible en: http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S2223-25162017000100003&script=sci_arttext&tlng=pt

Organización de los Estados Americanos. (OEA, 1999). *Convención Interamericana para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad*. Washington, D.C.: OEA.

Organización de las Naciones Unidas (ONU, 1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Disponible en: <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>

Organización de las Naciones Unidas (ONU, 1976). *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*. Disponible en: <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/international-covenant-economic-social-and-cultural-rights>

Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2008). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD)*. Serie de Capacitación Profesional N° 15, Nueva York y Ginebra. Disponible en: https://www.ohchr.org/sites/default/files/Documents/Publications/AdvocacyTool_sp.pdf

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2014). *Declaración de Salamanca y marco de acción sobre necesidades educativas especiales*. <https://unesdoc.unesco.org>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2017). *Orientaciones sobre inclusión y equidad en la educación*. UNESCO. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2019). *Informe mundial sobre la inclusión en la educación: Hacia una educación inclusiva y equitativa*. <https://unesdoc.unesco.org>

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2023). *Guía para la intervención continua y atencional de la población escolar con diversidad funcional*. Oficina Nacional Panamá. <https://oei.int/wp-content/uploads/2024/03/guia-para-la-intervencion-continua-y-atencional-de-la-poblacion-escolar-con-diversidad-escolar.pdf>

Organización Mundial de la Salud (OMS, 2001). *Clasificación Internacional Del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud*. Ginebra https://aspace.org/assets/uploads/publicaciones/e74e4-cif_2001.pdf

Palacios, A., & Romañach, J. (2008). *El modelo de la diversidad: La bioética como herramienta para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional*. Ediciones Diversitas.

Pastor, Sánchez y Zubillaga (2014). *Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Pautas para su*

Introducción en el Currículo. Disponible en:
https://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf

Patton, M. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*. (4.^a ed.). SAGE Publications.

Peña, P. (2023). Una mirada al constructo educativo hermenéutico hacia una cultura de paz en tiempos de violencia. 2 (2018): *Scientiarum Edición Especial*.
<https://investigacionuft.net.ve/revista/index.php/scientiarum/article/view/1145>

Pérez, M. (2024). *Análisis de la respuesta educativa, social y laboral hacia las personas con discapacidad en la provincia de Almería*. Tesis Doctoral, Universidad de Almería - España.
<https://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/14843/01.%20Tesis.pdf?sequence=1>

Pillacela, L. (2023). Barreras para el aprendizaje y la participación del alumnado *Revista Acordes*, N° 12, 55-57.

Presidencia de la República (2009). *Decreto 366*.
<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=35084>

Presidencia de la República de Colombia (2017). *Decreto 1421*. Diario Oficial No. 50.340, 25 de agosto. Disponible en: <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=81791>

Ricœur, P. (1986). *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II* (P. Corona, Trad.). Fondo de Cultura Económica. Edición original en francés: Ricœur, P. (1986). *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique II*. Éditions du Seuil.

Rogers, C. R. (1967). *On becoming a person: A therapist's view of psychotherapy*. Boston: Houghton Mifflin

Rojas, M. (2019). *Educación inclusiva: Presencia, aprendizaje y participación*. Editorial Universitaria.

Román, D. (2023). *Desafío de Educación Inclusiva e Intercultural en un Contexto Educativo Formal de Alta Vulnerabilidad y Creciente Población Migrante en Santiago de Chile*. Tesis Doctoral. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación UMCE, Santiago de Chile. Disponible en: http://bibliorepo.umce.cl/tesis/doctorado/2023_desafio_de_educacion_inclusiva_e_intercultural_en_un_contexto_educativo_formal_de_alta_vulnerabilidad_y_creciente_poblacion_migrante_en_san.pdf

Santos, M. (2016). *La Evaluación como Aprendizaje: Cuando la Flecha Impacta en la Diana*. 2da Edición. Ediciones Narcea.

Schwandt (1998). *Enfoques Constructivistas e Interpretativistas de la Investigación Humana*. Editorial Sage, Nueva Delhi.

Strauss, A., y Corbin, J. (2002). *Basado en la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Madrid: McGraw-Hill.

Taylor, S., y Bogdan, R. (1992). *Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación*. Ediciones PAIDOS, Buenos Aires. Disponible en: <https://pics.unison.mx/maestria/wp-content/uploads/2020/05/Introduccion-a-Los-Metodos-Cualitativos-de-Investigacion-Taylor-S-J-Bogdan-R.pdf>

- Teppa, S. (2012). *Investigación-Acción Participativa en la Praxis Pedagógica Diaria: Intervenir la Práctica Pedagógica para Transformar la Sociedad y Lograr la Evolución del Docente Investigador*. Editorial Académica Española.
- Torrego, J. C. y Monge, C. (eds., 2021). *Inclusión y Convivencia en los Centros Educativos. Experiencias y Propuestas*. Editorial Síntesis, Madrid, España.
- Torres, M., Yépez, D., Lara, A., (2020). La Reflexión de la Práctica Docente. *Revista Chakiñan de Ciencias Sociales y Humanidades*, Universidad Nacional de Chimborazo (UNACH), Riobamba, Ecuador, núm. 10. Disponible en: <https://www.redalyc.org/journal/5717/571763429006/571763429006.pdf>
- Van Manen, M. (2003). *Investigación Educativa y Experiencia Viva. Ciencia Humana para una Pedagogía de la Acción y la sensibilidad*. Ideo Books. SA. Barcelona. España.
- Verdugo, M. A. (2009). El cambio educativo desde una perspectiva de calidad de vida. *Revista de Educación*, 349, 23-43. Disponible en: <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/revista-de-educacion/va/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2009/re349/re349-02.html>
- Vygotsky, L. (2009). *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. 3ra Edición, Barcelona: Crítica. Disponible en: <https://saberespsi.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/09/vygostki-el-desarrollo-de-los-procesos-psicolc3b3gicos-superiores.pdf>

ANEXOS

ANEXO 1
GUÍA DE ENTREVISTAS

**CONCEPCIONES DE LA PEDAGOGÍA INCLUSIVA EN LA PRAXIS DOCENTE: UNA
MIRADA A LA DIVERSIDAD FUNCIONAL EN LA INSTITUCION EDUCATIVA
JOSE EUGENIO MARTINEZ**

GUÍA DE ENTREVISTA

Profesor/a, Lcdo./Lcda.:

1. Cuando escucha el término pedagogía inclusiva, ¿qué es lo primero que se le viene a la mente?
2. ¿Podría contarme alguna experiencia concreta en su aula que para usted represente poner en práctica la pedagogía inclusiva?
3. En su opinión, ¿cuál es la esencia, el propósito principal de una pedagogía inclusiva?
4. ¿Qué cree usted que debería cambiar fundamentalmente en la dinámica de un aula cuando se adopta la pedagogía inclusiva?
5. Al intentar llevar a la práctica estas ideas sobre inclusión, ¿cuáles han sido los mayores obstáculos o tensiones que ha enfrentado?
6. ¿Qué factores o recursos han sido sus mayores aliados para poner en práctica la inclusión de sus estudiantes?
7. Reflexionando en su trayectoria: ¿de qué manera ha transformado su propia visión de lo que significa ser un buen docente el haber incorporado, o intentado incorporar, principios de inclusión en su quehacer?
8. ¿Podría describirme cómo es un día habitual en su aula de acuerdo con la planificación de actividades a desarrollar que incluyen a estudiantes con diversidad funcional?
9. Frente a una situación específica de diversidad funcional en su aula, ¿en qué principios, valores o conocimientos formales se basa para tomar decisiones sobre su práctica?
10. ¿Cómo dialoga su formación con lo que le exige la realidad del aula?
11. En su experiencia, ¿cuál ha sido el mayor desafío o dilema ético-práctico que ha enfrentado al intentar garantizar una verdadera inclusión? ¿Cómo intentó resolverlo?
12. Mirando en retrospectiva, ¿qué elementos de su propia práctica frente a la diversidad funcional considera usted que son más efectivos y por qué? ¿hay algo que hoy haría de manera diferente?"

ANEXO 2
CONSENTIMIENTO INFORMADO



CONSENTIMIENTO INFORMADO DEL PARTICIPANTE

1. **Título de la investigación:** Concepciones de la Pedagogía Inclusiva en la Praxis Docente: Una Mirada a la Diversidad Funcional en la Institución Educativa “José Eugenio Martínez”
2. **Propósito de la investigación:** Generar una aproximación teórica sobre las concepciones de la pedagogía inclusiva en la praxis docente frente a la diversidad funcional de los estudiantes en la Institución Educativa “José Eugenio Martínez” del municipio de Valledupar César, Colombia.
3. **Responsable de la investigación:** Yageydis María Martínez Martínez
4. **Lugar y fecha de aplicación de la investigación:** Institución Educativa “José Eugenio Martínez” del municipio de Valledupar César, Colombia. Diciembre 2025 – mayo 2026.
5. Duración de la investigación: 2 años
6. **Descripción de los participantes (opcional):** Los informantes clave (IC) fueron dos (2) docentes de aula y una (1) psicóloga.
7. **Condiciones de la participación:** docentes activos de la Institución Educativa “José Eugenio Martínez” del municipio de Valledupar César, Colombia.
8. **Consentimiento del participante:** Habiendo recibido y comprendido la información suministrada sobre el propósito, las características, las condiciones y la relación riesgos/beneficios de esta investigación, manifiesto que no tengo ningún problema en participar de forma voluntaria en ella, pudiendo retirarme voluntariamente en cualquier momento sin perjuicio por mi acción. Entiendo, además, que puedo resolver cualquier inquietud durante el proceso a través del investigador responsable o Comité de ética de la institución. Por tanto, doy mi consentimiento para participar en esta investigación, en calidad participante, respetando el protocolo que se ha de desarrollar y aportando de manera fidedigna la información que me corresponda bajo el respeto de la confidencialidad.

Firma del responsable de la investigación
Yageydis María Martínez Martínez

Seudónimo o huella dactilar del
participante consistente

CI: _____

Correo electrónico: _____

Contacto celular/teléfono: _____

Lugar y Fecha: _____

CC: Participante y Comité de Ética

ANEXO 3
ENTREVISTA INFORMANTE CLAVE DOCENTE DE AULA (DAPI1)

Informante Clave 1 docente de aula (DAPI1)

Buenos días, me encuentro aquí con la profesora Nuri Navarro, a la cual le voy a realizar la guía de entrevista sobre concepción de la pedagogía inclusiva en la práctica y docente, una mirada hacia la diversidad funcional en la institución educativa José Eugenio Martínez.

Buenos días mi profe mi nombre es Nury Stella Navarro Torres, soy Licenciada en Educación Especial. Tiflóloga. Especialista en administración de la informática educativa. Magister en tecnologías digitales aplicadas a la educación. Tengo 30 años, 10 meses de experiencia. Docente de la Institución Educativa José Eugenio Martínez sede CDV

Profe, **cuando usted escucha el término pedagogía inclusiva, ¿qué es lo primero que se le viene a la mente cuando escucha la palabra?**

Sobre la pedagogía inclusiva, se me vienen a la mente las capacidades y habilidades que tienen los alumnos, la fortaleza, eh eh eh para que sean buenos y hasta dónde pueden dar, eh eh eh valorar lo positivo, las capacidades, los talentos y equiparar con las debilidades que puedan tener. Eso es todo.

¿Podría contarme de alguna experiencia concreta en su aula eh eh eh que para usted represente poner en práctica lo que se llama la pedagogía inclusiva?

El trabajo diario, porque los grupos con los que uno tiene la opción de trabajar son heterogéneos, eh eh eh los ritmos aprendizajes son muy diferentes, eh eh eh el contexto, eh la condición social, las familias, eh eh eh de alguna manera uno todos los días debe poner en práctica la pedagogía inclusiva para poder llegar a ellos.

En su opinión, ¿cuál es la esencia del propósito principal de una pedagogía inclusiva?

Valorar al estudiante desde el ser, conocerlo, saber para qué son buenos. Eh eh eh eh Hemos caído en una debilidad que es buscar qué limitación o qué deficiencia tienen los alumnos para ver en qué lo podemos ayudar y a veces pasamos por inadvertidos para que son buenos. Entonces, la mejor práctica es siempre valorar al alumno y sobre esa base trabajar.

¿Qué cree usted que debería cambiar fundamentalmente en la dinámica de un aula cuando se adopta la pedagogía inclusiva?

Debe cambiar. ¿Qué debo cambiar? Cree usted que es fundamental cambiar la forma de llegar al alumno. No es tanto la disciplina, no importa cómo organicemos las clases, el papel aguanta todo, en el papel podemos poner muchas cosas, pero estar en el aula es diferente. Entonces, ¿qué debe cambiar? Hacer una conexión entre docente y alumno. Cuando hay esa conexión, el profesor sabe cuáles son las necesidades y cómo debe llegar.

O sea que podemos decir que es un reto a lo que nos enfrentamos nosotros como docentes en el día a día porque siempre vamos a encontrar diversidad dentro de nuestra aula.

Es algo, es un principio básico de los docentes que debemos comprender que nosotros estamos trabajando con seres humanos, no estamos trabajando con productos ni con

máquinas. Cuando hay productos hay un control de calidad, pero cuando hay personas hay formación, entonces puede ser que yo dicte una clase y esa clase sea lo mejor que haya podido hacer. puede hacer que otra vez lo quede a repetir y no me dé resultado, porque cada día es diferente y cada día debemos buscar la manera de superar. Eh eh eh Cuando estamos trabajando, no es sólo el alumno el que está trabajando ni el que está aprendiendo, es el docente también el que aprende del alumno.

Al intentar llevar a la práctica la idea sobre inclusión, ¿cuáles han sido los mayores obstáculos o tensiones que ha enfrentado usted?

Cuando uno está trabajando solo en el aula, conoce a los estudiantes, no es mucha la dificultad que tiene, pero cuando esos alumnos eh eh eh hay rotación, entonces hay cierta dificultad porque a veces los profesores no coincidimos en los puntos de vista. No todo el mundo mira la educación de la misma manera, ni mira a los alumnos de la misma manera. Entonces, de pronto yo quiero como docente, con mi disciplina, con lo que sé direccionar mi grupo de una manera, pero encontramos barreras a veces en otros profesores. Y si es de parte mía, ¿en qué me puedo bloquear de pronto? Cuando no encuentro como el apoyo de la familia, cuando de pronto estoy trabajando y de pronto dentro del aula estamos logrando algo, pero desde la casa no nos están apoyando. Lo ideal es tener un vínculo bastante fuerte con la familia, con el núcleo familiar, que haya apoyo.

Eh eh De pronto a veces lo podemos conseguir, pero también debemos tener en cuenta que hay niños que tienen papás que no tienen ni el nivel económico ni el nivel social para comprender lo que se desarrolla dentro del aula. Entonces de pronto podría ser eh eh eh cosas externas al trabajo del aula lo que puede entorpecer el proyecto que uno quiera llevar a cabo.

¿Qué factores o recursos han sido sus mayores aliados para poner en práctica la inclusión en sus estudiantes?

La lectura, eh eh eh . Me gusta trabajar con base a la lectura. Perdón si tenemos niños críticos, niños que comprenden, son niños capaces de construir. Si los llevamos desde la lectura a manejar qué es la inclusión, qué es la diferencia, qué limitaciones podemos tener o hasta dónde podemos llegar, que ellos sean conscientes de lo que son y hasta dónde pueden llevar.

Desde la lectura se pueden hacer muchas cosas porque ellos se pueden expresar verbalmente, en forma escrita, a través del dibujo, esto con montaje y pueden interiorizar lo que están leyendo, lo que están viviendo y entre ellos eh eh también como equipo de trabajo se pueden ayudar.

Reflexionando en su trayectoria de qué manera ha transformado su propia visión de lo que significa ser un buen docente, el haber incorporado o intentado incorporar principios de inclusión en su quehacer.

Entendí que ser docente no es llevar eh, eh, eh una programación, eh eh cumplir la cabalidad, no es llevar una planilla con notas, con asistencia. Ser docente es conectarse con el alumno, comprender, llevar al alumno por procesos. dinamizar el trabajo en el sentido de que hay niños que necesitan más de... o menos de..., entonces cómo hacer el equilibrio.

Aprendí que ser docente es facilitarle al alumno el aprendizaje, no bloquearlo, no hacerlo sentir mal, sino de alguna manera que ellos sepan que pueden trabajar, que lo pueden hacer, que lo pueden lograr. Hay procesos que no se logran en el momento, Pero son

cosas que se pueden ir dando, procesos que se pueden ir dando en la medida en que el alumno va madurando. En la que va la que va ascendiendo de grado, cambiando de ciclo, porque a veces nosotros como docentes nos preocupamos mucho por qué se habla en un determinado grado y no... todos somos diferentes, no todos tenemos las mismas habilidades y no todos vamos a servir para lo mismo. Entonces hay que desarrollar más la persona, el ser, la autoestima, el creer en sí, los conocimientos, los saberes y otras prácticas van llegando por añadiduras.

¿Cómo es un día habitualmente en su aula de acuerdo con la planificación de actividades a desarrollar que incluya estudiantes con diversidad funcional?

Bueno, un día normal en mi aula entro una mala mañana, acostumbro a saludar, a preguntar, a estar un rato con ellos. Siempre partimos de cuentos o de aventuras, de cosas que se han vivido. Eh eh eh me gusta mucho generar eh eh eh la opinión dentro de los alumnos, que reflexionen, eh eh eh saber o entender cuáles son sus conocimientos previos. Eh eh eh en el desarrollo de una clase no soy partidaria de textos largos ni de tablero lleno. Debe ser por la misma área que trabajo. Me gustan los conceptos cortos, eh eh eh, los dibujos, los trabajos basados en proyectos, que se organizan en equipos, porque cuando hay trabajo en equipo hay debilidades y falencias, debilidades y oportunidades, fortalezas que se pueden equiparar. Entonces, si un niño es bueno para dibujar, el otro niño es bueno para expresarse verbalmente, el otro niño es bueno para actuar.

Entonces, la dinámica es que ellos se ayudan entre sí. Es un desarrollo de clase normal, como como todos, hay cosas buenas, a veces hay dificultades, pero por hábito siempre me despido de los niños a la salida con un abrazo en fila, porque es la manera de cerrar el ciclo diario y de dónde va la inclusión que el trato sea llevadero, emotivo con todos, con buen trato.

Frente a una situación específica de diversidad funcional en su aula, ¿en qué principio, valores o conocimientos formales se basa para tomar decisiones sobre su práctica?

Hay que conocer el alumno, hay que conocer sus cualidades, hay que conocer hasta dónde es capaz de llegar. Eh eh eh Hay que ser como un filtro y uno cuando está dentro del aula, si tiene 34 estudiantes y trabaja permanentemente con ellos en función de lo que pueden ser, uno sabe más o menos cómo equilibrar una práctica más más habitual es el trabajo en equipo, hacer grupos, eh eh desarrollar temas basados en proyectos donde el alumno pueda aportar, valorar de pronto en un niño que no puede escribir, como hay casos de niños que tienen dificultades para expresarse en forma escrita, hacer valoración oral, hacer valoración en forma de exposiciones, buscar apoyo a veces entre los mismos alumnos. Las herramientas están en ellos mismos, no es que el profesor traiga determinada estrategia, determinada herramienta, las herramientas están allí mismo, dentro del aula, entonces es buscar que entre ellos mismos cooperen, como trabajo en equipo y con uno como facilitador poder sacar adelante el proceso.

¿Cómo dialoga su formación con lo que le exige la realidad del aula?

¿Cómo dialogo mi formación con los que me exigen? Soy educadora especial, entonces como educadora especial uno va más al alumno que al contenido y puede ser que se escuche diferente a como puede trabajar un profesor de matemáticas, de naturales o de cualquier área. Pero uno, la educación por la misma formación es como más personalizada, entonces, en ese sentido, la práctica es, hace parte de mi disciplina, de

lo que he aprendido, de lo que los niños me han enseñado, de la formación que tengo. Y parte esencial es que yo soy agradecida por el trabajo que tengo. Entonces, me gusta trabajar con niños, siento que me oxigenan, lo hago con mayor de los gustos y me gusta conectarme emocionalmente con ellos para poder salir adelante.

Ósea que usted cree que desde su práctica o formación le ha tocado siempre tener en cuenta lo que es la diversidad funcional y la inclusión del estudiante como tal,

Si señora porque y vuelvo al principio y de que todos somos diferentes y yo le explico a los niños, que no todos somos buenos para todo, no muchas veces de una persona que es excelente para y para expresarse, para hablar, pero uste le dice escriba y le cuesta, le cuesta trabajar producir o hay personas que de pronto no se les da hablar, pero dibuja muy bonito. Pero entonces veo la inclusión, en cada persona, en cada niño, en cada docente. Somos un equipo diverso, y en cada persona, en cada equipo, en cada grado, tiene algo por dar y también tiene algo por aprender entonces la inclusión y la diversidad es una vivencia. lo que pasa es que no la reconocemos.

En su experiencia, ¿cuál ha sido el mayor desafío o dilema ético práctico que ha enfrentado al intentar garantizar una verdadera inclusión? ¿Cómo intento resolverlo?

Bueno, desafío ético de pronto que cuando yo trabajo con un grupo, y se dan mucho en primaria que uno mismo lleva al grupo desde tercero, cuarto y lo va llevando hasta quinto si lo llevo un niño por proceso y yo veo que el niño ha avanzado de acuerdo sus capacidades, y tengo la garantía que yo el siguiente año estoy con el alumno, yo me lo llevo. ¿por qué? Porque yo sé que el niño es capaz de dar más. No es cuestión de que este al nivel de lo demás, que tenga la misma competencia o que haya obtenido los mismos logros, si no que se note el progreso y el trabajo que ha realizado el niño que ha podido avanzar que ha podido lograr, y siempre y cuando haya el apoyo del padre de familia, yo le veo la disposición al niño, me lo llevo al siguiente grado y sigo trabajando con él.

Mirando en retrospectiva, ¿qué elemento de su propia práctica frente a la diversidad funcional considera usted que son más efectivos y por qué? ¿Hay algo que hoy haría de manera diferente?

Bueno, dentro de la práctica, por la disciplina que tengo, voy más enfocada a mirar el alumno que lo que sabe. O sea, como conocerlo, escanearlo, saber qué piensa, qué siente, cómo lo hace o por qué lo hace, pero es por la misma disciplina. ¿Qué cambiaría? Me gustaría que tuvieran la oportunidad de aprender nuevas cosas, que fueran prácticas, que fueran lúdicas, que fueran funcionales, que no todo sea conocimiento. Me gustaría que de pronto, dentro de esas mismas prácticas, uno tuviera la opción de tomar lo que es más funcional para el niño, porque hay muchas cosas que se ven que son por referencia. Lo hago así, cuando los temas son por referencia, paso rapidito por ahí. Cuando son temas que son funcionales para el niño, que los puede llevar a la práctica, que la vida cotidiana los puede manejar, hago mayor énfasis. Pero sí me gustaría que la escuela fuera un poco más vocacional o nosotros tuviéramos la oportunidad de trabajar la parte vocacional del niño y desarrollar nuevas habilidades en ellos. O no digamos desarrollarlas, sino encontrarlas, porque sí las hay, pero a veces el tiempo y el currículo y la burocracia no nos dejan.

Muchas gracias, profesor.

ANEXO 4
ENTREVISTA INFORMANTE CLAVE 2 DOCENTE DE AULA (DAPI2)

Informante Clave 2 (DAPI2)

Buenos días, me encuentro aquí realizando la guía de entrevista a la docente Informante clave 2 sobre la concepción de la pedagogía inclusiva en la praxis docente, una mirada hacia la diversidad funcional en la institución educativa José Eugenio Martínez.

Ella hizo una corta presentación.

Comenzamos la entrevista:

cuando tú escuchas el término pedagogía inclusiva, ¿qué es lo primero que se te viene a la mente?

Bueno, cuando yo escucho el término pedagogía inclusiva, lo primero que pienso, lo primero que me imagino es un aula donde todos los niños con sus diferencias, con sus capacidades, tienen la oportunidad de aprender, participar y que se sientan parte de ella sin que nadie se quede atrás.

¿Podría contarme alguna experiencia concreta en el aula que usted cree represente poner en práctica la pedagogía inclusiva?

Bueno, yo tengo bastantes años de experiencia, pero en este caso traigo aquí al tema. Este año tenía en mi aula un niño con un trastorno agresivo y desafiante. Ese fue su diagnóstico. Desde un principio fue todo un reto, todos los días era una situación diferente y aunque sus compañeros, mis compañeros docentes, los directivos lo comprendíamos y le teníamos paciencia. Eh eh Lo que más me funcionaba en el aula era recordar que soy mamá y pensaba que lo que mi estudiante más necesitaba era apoyo y comprensión. Así que trataba de ayudarlo y enseñarle conductas y conocimientos del amor. Poco a poco fue aprendiendo, eh eh pero su conducta fue empeorando debido a su condición ya de salud. Y mi aula ya no era idónea para él, aunque sus compañeros y yo tratamos de ayudarlo a salir adelante, a convivir aún con su condición, por recomendaciones médicas, psicológicas, porque ya era un proceso que traía, tuvo que cambiar a un espacio más adecuado.

En su opinión, ¿cuál es la esencia del propósito principal de una pedagogía inclusiva?

Bueno, yo considero que la esencia de la pedagogía inclusiva está en que como docentes reconozcamos que cada niño es único y así como es único tiene derecho a aprender de acuerdo con sus posibilidades y sus capacidades. El propósito principal de la pedagogía

inclusiva es garantizar que nadie, nadie dentro del aula quede descluido, que se cree un ambiente donde se valoren las diferencias y que se convierta en una oportunidad para que las capacidades de uno se conviertan en una oportunidad para todos y así el crecimiento pues sea en conjunto. No se trata solo de integrar sino de brindar las condiciones para que cada estudiante se sienta parte y no solamente parte sino que sea un participio activo para que desarrolle su potencial dentro del aula. **Es decir, que esto se ha vuelto un pan de cada día para nosotros como docentes y un reto.**

¿Cree usted que debería cambiar fundamentalmente en la dinámica de un aula cuando se adopta la pedagogía inclusiva?

Bueno, yo creo que lo que más debe cambiar es la forma en cómo trabajamos con los niños. Con la pedagogía inclusiva no se trata de que todos hagan lo mismo, al mismo tiempo, al mismo ritmo, de la misma manera, sino de buscar maneras para que cada estudiante, cada niño pueda participar y aprender a su manera. Eso hace que la clase sea flexible, que haya apoyo entre compañeros, que los que tienen más capacidades puedan ayudar a los que de pronto se les facilita un poco menos y que todos se sientan parte del grupo. Eh eh Respetando siempre los conocer ... Bueno, como docentes pues estamos llevados a respetar los conocimientos básicos y lo que se nos exige a nivel de currículum.

Al intentar llevar a la práctica estas ideas sobre inclusión, ¿cuáles han sido los mayores obstáculos o tensiones que ha enfrentado usted en el aula?

Bueno, volviendo al ejemplo del niño que tuve este año, los mayores obstáculos han sido los compañeros de este o de aquellos niños identificados que tenemos en el aula, que no siempre son empáticos y no por gusto propio, sino que son niños que le cuesta entender los comportamientos debido a su condición. Sin embargo, no es general, más existen algunos niños que como compañeros tratan de ayudar, de servir, también que a veces los padres de familia no colaboran y que la can... y este es el mayor obstáculo y es la cantidad de estudiantes hace difícil dar la atención que cada uno necesita. Aun así, pues yo trato de motivar al grupo y buscar estrategias para que todos aprendan a valorar y respetar la diferencia. No es fácil, pienso que cada reto es una oportunidad para crecer cómo docente y seguir trabajando para que todos los niños se sientan incluidos en el aula.

¿Qué factores o recursos han sido sus mayores aliados para poner en práctica la inclusión de sus estudiantes?

Bueno como lo mencione al principio mi mejor aliado ha sido trabajar desde el amor, yo trato de no hacer cosas diferentes que separen, sino más bien actividades que todos, todos en el aula puedan realizar cada uno a su ritmo, cada uno con sus capacidades además me apoyo mucho en los niños que van un poco más adelante y que están dispuesto ayudar porque eso no solo facilita mi trabajo, mi proceso sino que le enseña a valorar y a respetar la diferencia de sus compañeros y a trabajar en equipo.

Haciendo una mirada y realizando una reflexión sobre su trayectoria, ¿de qué manera ha transformado su propia visión de lo que significa ser un buen docente al haber incorporado o intentado incorporar principios de inclusión en su quehacer?

Bueno, aunque es difícil, intentar llevar la inclusión al aula ha cambiado mucho mi visión de lo que significa ser un buen docente, es algo que nos reta, antes pensaba más en enseñar contenidos y en que todos aprendieran al mismo ritmo, pero ahora en este momento entiendo que ser buen maestro es reconocer a cada niño como único con sus fortalezas y aún más con sus debilidades o sus dificultades. La inclusión realmente me ha enseñado a tener más paciencia, a ser más flexible y sobre todo a enseñar desde el amor para que cada estudiante se sienta valorado y parte del grupo. Hoy en día yo como docente soy más consciente que siempre voy a encontrarme con estudiantes que hagan parte de la inclusión, que nunca voy a tener un aula perfecta, pero sí trato de crear un aula real donde todos tengan un lugar.

¿Desde esta experiencia podía describirme cómo es un día habitual en el aula de acuerdo con la planificación de actividades o desarrollar, qué desarrollo que incluyen a estudiantes con diversidad funcional?

Bueno, normalmente un día mi aula empieza con actividades de integración para que todos se sientan parte. Durante las clases siempre trato de que los niños con mayor dificultad, como este estudiante con trastorno opopositor desafiante y otros con problemas de comportamiento, porque como dije no tenemos un aula perfecta, siempre hay estudiantes con una o Equis cosa, los incluyo con responsabilidades que les

permitan sentirse útiles y valorados. Y además los mantengo cerca de mí, que este ha sido lo que más me ha ayudado tenerlo cerca de mí para acompañarlos y tener un mejor control sobre ellos, sobre su trabajo y sobre su comportamiento.

¿Frente a una situación específica de diversidad funcional en su aula, en qué principio valores o conocimientos formales se basa para tomar decisiones sobre su práctica?

Bueno, cuando yo me enfrento a una situación de diversidad funcional en el aula, trato de basarme en principio basado en el respeto, recordando siempre que cada niño tiene derecho a aprender y a sentirse parte del grupo. También, esto es demasiado importante para todos los docentes, me apoyo mucho en los directivos de la institución, con ello busco orientación para tomar las mejores decisiones, eh eh mantener una comunicación constante con los padres de familia, porque sé que ellos son una parte principal en el proceso. Y también recurro al apoyo de la orientadora del colegio, que me brinda estrategia para mejorar cada caso que se me presente. Todo esto me ayuda a actuar correctamente, con coherencia y pensando siempre, siempre en el bienestar del estudiante.

Mirando todo el recorrido de la conversación que hemos tenido nos hemos dado cuenta que también los padres de familia sin su ayuda mutua o que es de gran importancia para que el proceso de enseñanza aprendizaje se lleve a cabo y más cuando en nuestro diario vivir eh eh , estas cantidades de condiciones de niño y que nos toca enfrentarnos como un reto para llevar a cabo este proceso de la mejor manera.

¿Cómo dialoga su formación con lo que le exige la realidad del aula?

Mi formación me ha dado bases importantes sobre la inclusión, pero nada se compara con la realidad del aula, la realidad del aula me ha mostrado que decirlo es muy bonito pero hacerlo es lo difícil, a veces resulta frustrante no poder atender todas las necesidades al mismo tiempo, porque en ocasiones al estar tan pendiente de un estudiante con diversidad se puede descuidar a los demás, sin embargo uno en el día a día va intentado sortear esas situaciones y recuerda que lo más importante es que todos los niños con sus diferencias se sientan acompañados en sus procesos.

En su experiencia, ¿cuál ha sido el mayor desafío o dilema ético-práctico que ha enfrentado al intentar garantizar una verdadera inclusión? ¿Cómo intentó resolverlo?

Bueno para mí el mayor desafío, desafío que al que me enfrentado ha sido la inconformidad de los padre de familia porque no todos entienden las situaciones que se presentan y realmente a veces sus hijos o ellos sienten que sus hijos se ven afectados, otro dilema es la frustración que genera no poder resolver sola las situaciones del aula para afrontarlo trato de dialogar mucho con los padres, explicarles el valor de la inclusión y buscar su apoyo, además como lo mencione en la pregunta anterior, es importante apoyarse en los directivos y en la orientadora del colegio porque con mi experiencia entendí que no siempre puedo hacerlo solo y que trabajar en equipo es fundamental.

Mirando en retrospectiva, ¿qué elementos de su propia práctica frente a la diversidad funcional considera usted que son más efectivos y por qué? ¿Hay algo que hoy haría de manera diferente?

Bueno, mirando hacia atrás, pensando en todas estas preguntas que hemos resuelto desde mi experiencia, desde lo que he vivido en en mi labor como docente, pienso sobre todo en los niños y me digo, y si fuera mi hija la que estuviera en esa situación, eso es lo que me ha llevado a educar desde el amor con paciencia y empatía, pero sin perder la autoridad que tengo como docente en el aula. Creo que lo más efectivo ha sido mantener ese equilibrio porque los niños se sienten valorados, pero también saben que hay límites. Si algo hiciera diferente, sería apoyarme más desde el comienzo en otras personas, porque he aprendido que la inclusión no se logra sola sino en equipo.

Muchas gracias, linda bendiciones.

ANEXO 5
ENTREVISTA INFORMANTE CLAVE 3 PSICÓLOGA (DD3)

Buenos días, nos encontramos aquí haciéndole la entrevista a la doctora Lilian, psicóloga de la institución, eh, sobre la concepción de la pedagogía inclusiva en la praxis docente, una mirada hacia la diversidad funcional en la institución José Eugenio Martínez. Ella va a hacer una breve presentación antes de iniciar con la, la entrevista como tal.

Bueno, mi nombre es Lilia María Ortiz Mosquera. Soy psicóloga de profesión, eh, y estoy encargada de la orientación escolar en la sede de primaria de la institución educativa José Eugenio Martínez.

¿Cuántos años de experiencia, Lilia?

Bueno, eh, en la parte de inclusión educativa, eh, seis años de experiencia, porque primero trabajé con la, con la Alcaldía y la Secretaría de Educación en los proyectos de, eh, apoyo pedagógico al programa de inclusión educativa. Y dos años como orientadora escolar. Muy bien.

Liria, cuando escuchas el término pedagogía inclusiva, ¿qué es lo primero que se te viene a la mente?

Bueno, lo primero que se me viene a la mente cuando escucho el término pedagogía inclusiva es la capacidad que tiene, o que tenemos en la parte educativa para, eh, flexibilizar, el, currículo, flexibilizar, eh, permanencia de todos los estudiantes que, que tienen una condición, ¿verdad?, en... una condición de discapacidad o que presentan también, eh, algunos problemas de aprendizaje. Muy bien.

¿Podría contarme alguna experiencia concreta en el aula para usted que represente poner en práctica la pedagogía inclusiva?

Bueno, una experiencia concreta es, eh, cuando tenemos esos estudiantes, ¿verdad?, eh, que presentan dificultades para aprender, eh, dificultades para...establecer, pues esa conexión académica. Entonces eh, se le podría, eh, realizar, pues, se le podría elaborar, eh, un PIAR, ¿verdad?, un plan individual de ajuste razonable, para alcanzar, pues, para que el estudiante pueda alcanzar los logros, ¿verdad? O sea, se tienen que hacer como esas adaptaciones a nivel-- pedagógicas, eh, eh, eh, apoyadas, eh, en lo que establece el decreto 1421. Muy bien.

En su opinión, ¿cuál es la esencia, el propósito principal de la pedagogía inclusiva?

Bueno, el propósito principal de la pedagogía inclusiva es esa...flexibilización, es esa...Eh, ¿cómo te diré? Esa...esa relación, esa unión del estudiante o esa socialización del estudiante, ¿verdad?, también, eh, que presenta dicha condición. Y, eh, es entender que todos somos diferentes y que cada uno aprende a un ritmo diferente. Entonces, esa es prácticamente como, como, como la esencia de, de la pedagogía inclusiva.

¿Cree usted que debería cambiar fundamental...? ¿Qué cree usted que debería cambiar fundamentalmente en la dinámica de un aula cuando se adapta la pedagogía inclusiva?

Bueno, lo primero que debemos cambiar son esos estereotipos que tenemos a ve— muchas veces los docentes. Eh, también esas barreras, ¿verdad?, que, que de cierta u otra forma, como que truncamos, eh, eh, los procesos de aprendizaje de cada estudiante, porque cada estudiante es diferente y único. Entonces, eso creo que debe—es lo que más, lo que ma-- lo, lo, lo que puede...

Que se debe cambiar. Lo que se debe cambiar fundamentalmente. Es cambiar como esas estructuras mentales, eh, y ya adoptar, pues nuevas posturas, porque eso es lo que nos va a permitir a nosotros como docentes, pues insertarle y llegar a ese estudiante.

Muy bien. Al intentar llevar a la práctica estas ideas sobre inclusión, ¿cuál han sido los mayores obstáculos o tensiones que se han enfrentado o que se enfrenta en el aula?

Bueno, los mayores obstáculos a los que nos hemos enfrentado, pues inicialmente lo dije, barreras, pues a nivel actitudinales por parte de, de algunos docentes, eh, y también el componente familiar. Eh, hay muchas familias que no, no, no, no reconocen y no están en la capacidad de, eh, de, pues de colaborar en el sentido de, de enrutamiento, como en la parte del sector salud. Eh, no están en capacidad todavía de, de aceptar, pues una condición que presenta el estudiante, ¿verdad? Todavía hay mucha, hay mucho negativismo, todavía hay muchos... Hay mucha...Sí, hay mucha actitud, eh, barrera actitudinal, por decirlo así.

¿Qué factores o recursos, eh, han sido sus mayores aliados para poner en práctica la inclusión en sus estudiantes?

Bueno, uno de los factores o recursos fundamentales son la elaboración de, de un... del DUA, ¿verdad? El diseño universal del aprendizaje, donde cada estudiante, pues aprende a su ritmo y a su, forma de, de ver el mundo, ¿verdad? Eh, también uno de los

factores fundamentales es, eh, mirar que cada, cada estudiante posee una inteligencia y hay que jugar con cada tipo de inteligencia con la que pres—con la que se nos muestra, eh, en el aula escolar. Es decir, nos enfrentamos a un reto que es bastante difícil de afrontar desde varias perspectivas, de la perspectiva del docente, la perspectiva familiar, que no es un trabajo fácil para nosotros como los docentes como docentes.

Reflexionando en su trayectoria, ¿de qué manera han transformado su propia visión de lo que significa ser un buen docente al haber incorporado o intentado incorporar principios de inclusión en su quehacer?

Bueno... Se...El beneficio que se ha obtenido, eh, pues, en este transcurso es que ya, eh, el docente se ha, se ha concientizado de que sí es esencial e-ese apoyo fundamental entre familia, escuela, sector salud, ¿ya? ¿Por qué? Porque nos dan como esa visión clara de cómo abordar, eh, cada situación que se presenta. O sea que sí se ha, sí se ha visto reflejado en el docente esa aceptación, eh, por querer, eh, ayudar a ese estudiante y no tanto ayudarlo, sino, eh, eh...Orientarlo. y trazárselo como meta para, futuras generaciones o para que el estudiante pueda alcanzar cada logro, por mínimo que sea, ¿ya?

Podría describirme cómo es un día habitual en el aula, de acuerdo con las planificaciones de actividades o desarrollar, eh, a desarrollar que incluya estudiantes con diversidad funcional.

¿Cómo es un día habitual en el aula?

Bueno, yo diría que un día habitual en el aula sería, eh, eh, dándole participación a ese estudiante, ¿verdad? Y, eh, también comprometiendo al, al, al, a los pares de, de aula que se encuentran ahí, ¿verdad? Dándole también como esa responsabilidad a cada compañero para que pueda dar su aporte, eh, al proceso de aprendizaje del estudiante que presenta una condición, ¿verdad? O varias condiciones. Entonces, dándole como esa responsabilidad tanto al estudiante como al, al docente de aula.

Eh, frente a una situación específica de diversidad funcional en, en, en el aula, ¿en qué principio, valores o conocimientos formales se basa para tomar decisiones sobre su práctica?

Bueno, eh, podríamos decir que los principios es el reconocer, eh, el respetar, ¿verdad?, las diferencias, el aceptar también que cada quien aprende de forma diferente y

permitiéndole, eh, a sus propios compañeros, eh, ese reconocimiento sobre que todos aprendemos de diversas formas. Y se basa, eh, prácticamente en eso, en el respeto hacia, hacia todos, que cada quien es diferente a cada quien.

¿Cómo dialoga su formación con lo que le exige la realidad del aula?

Bueno, cómo dialogo mi formación, pues actualmente eh las universidades están atendiendo al proceso de formación eh.eh con relación a la inclusión educativa. Anteriormente pues no se veía eso, no se veía eh eh esa formación en la parte académica de del docente o de los pregrados. Eh eh Actualmente todas las universidades eh ya están incorporando en su currículo esa parte de la pedagogía inclusiva o de la inclusión educativa como tal.

En su experiencia, ¿Cuál ha sido el mayor desafío o dilema ético práctico en que ha enfrentado al intentar garantizar una verdadera inclusión? ¿Cómo intentó resolverlo?

Bueno, ¿Cómo intento resolverlo? Pues el mayor desafío es eh eh Socializar con la parte administrativa, con la parte eh sobre la necesidad y los recursos que se debe tener para atender a estudiantes con estas diversidades. Entonces eso es un desafío grande porque que entienda un rector de una institución educativa eh que debe adecuar ciertos espacios, que debe adecuar la institución como tal para recibir a estos estudiantes. Entonces eso es un un dilema y un dilema en el que se trabaja constantemente porque se concientiza a esa parte administrativa y también para eh incluirlo pues en el PEI como tal o manual de convivencia también.

Mirando en retrospectiva, ¿Qué elementos de su propia práctica frente a la diversidad funcional considera usted que son más efectivos y por qué? ¿Hay algo que hoy haría de manera diferente?

Bueno, frente a la práctica, eh eh la funcional de la diversidad funcional, yo digo que son efectivos los elementos como , como adecuar el currículo, adecuar los manuales de convivencia, adecuar CPI para recibir a la población con discapacidad, pero todo eso se debe hacer bajo el marco de la preparación del docente, de la preparación incluso de la institución como tal, para poder garantizarle a ese estudiante con esa discapacidad o con esas condiciones en discapacidad, garantizarle un óptimo, eh eh un óptimo aprendizaje de calidad. Muy bien, muchas gracias.

ANEXO 6
RESUMEN CURRICULAR DE LA INVESTIGADORA

RESUMEN CURRICULAR DE LA INVESTIGADORA

DATOS PERSONALES:

Nombre: Yageydis María Martínez Martínez

Documento: 49.607.779 de Valledupar Cesar

Nacionalidad: Colombia

correo: yageidismaria@hotmail.com

Celular: +57- 3008000872

Dirección: Carrera 36 Bis No. 18 a 2-35 Barrio Villa Luz; Valledupar -Cesar (Colombia)



PERFIL PROFESIONAL:

Licenciada en Matemáticas y Física: Universidad Popular del César

Magister en Ciencia de la Educación: Universidad Privada Dr. Rafael Belloso Chacín (URBE)

Docente de primaria en la Institución Educativa José Eugenio Martínez Sede (CDV)

Candidata a Doctora en Educación, Universidad Pedagógica Experimental Libertador de Venezuela