



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL "GERVASIO RUBIO"

Doctorado en Ciencias de la Educación
Línea de Investigación: Didáctica y Tecnología Educativa"



**EDUCACIÓN INCLUSIVA: RETOS Y DESAFÍOS EN LA FORMACIÓN DE
LICENCIADOS EN EDUCACIÓN INFANTIL**

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

Autora: Salamanca Meaury, Lourdes Helena

Tutora: Toloza Martínez Claudia Elizabeth

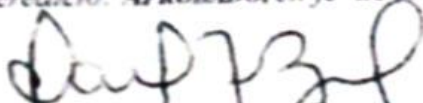
Rubio, mayo de 2026



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL "GERVASIO RUBIO"
SECRETARÍA**

A C T A


Reunidos el día viernes, seis de marzo de dos mil veintiseis, en la sede de la Subdirección de Investigación y Postgrado, del Instituto Pedagógico Rural "Gervasio Rubio," los Doctores: **CLAUDIA TOLOZA** (TUTORA), **MALENA CONTRERAS**, **ASDRUBAL PATIÑO**, **FERNANDO RAMÍREZ** Y **LOURDES OCHOA**, Cédulas de Identidad Números V.- 60328890, V.- 11109009, V.- 9148853, V.- 18715132 V.- 9461392, respectivamente, jurados designados en el Consejo Directivo N° 643, con fecha del 3 de julio de 2024, de conformidad con el Artículo 164 del Reglamento de Estudios de Postgrado Conducientes a Títulos Académicos, para evaluar la Tesis Doctoral Titulada: **"EDUCACIÓN INCLUSIVA: RETOS Y DESAFÍOS EN LA FORMACIÓN DE LICENCIADOS EN EDUCACIÓN INFANTIL"**, presentado por la participante **SALAMANCA MEACRY LOURDES HELENA**, cédula de ciudadanía N° CC.- 60265683/ pasaporte N° P.- AT718645, como requisito parcial para optar al título de **Doctor en Educación**, acuerdan, de conformidad con lo estipulado en los Artículos 177 y 178 del Reglamento de Estudios de Postgrado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador el siguiente veredicto: **APROBADO**, en fe de lo cual firmamos.


DRA. CLAUDIA TOLOZA
C.L.N° V.- 60328890


UNIVERSIDAD FRANCISCO DE PAULI SANTANDER
TUTORA


DRA. MALENA CONTRERAS
C.L.N° V.- 11109009

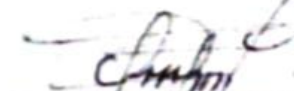
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO


DR. ASDRUBAL PATIÑO
C.L.N° V.- 9148853

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO


DR. FERNANDO RAMÍREZ
C.L.N° V.- 18715132

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO


DRA. LOURDES OCHOA
C.L.N° V.- 9461392

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE TÁCHIRA



ÍNDICE GENERAL

	pp.
APROBACIÓN DEL TUTOR.....	¡Error! Marcador no definido.
ÍNDICE GENERAL.....	1
LISTA DE TABLAS	5
LISTA DE FIGURAS	6
RESUMEN.....	8
INTRODUCCIÓN	3
SECCIÓN I	7
EL PROBLEMA	7
Planteamiento de la problemática	7
Objetivos de la investigación	22
Objetivo general.....	22
Objetivos específicos	23
Justificación de la investigación.....	23
SECCIÓN II	27
MARCO TEÓRICO	27
Antecedentes de la investigación	27
Teorías iniciales	34
Teoría de la actividad.....	34
Teoría del procesamiento de la información	35
Esquema paradigmático	38
Diacrónica de la formación de maestros con relación a la educación inclusiva	41
Bases teórico - referenciales	48
Educación Inclusiva	48
Formación Del Licenciado en Educación Infantil de la UFPS.....	53
Bases legales	56
SECCIÓN III	61
CAMINO METODOLÓGICO	61

Naturaleza del estudio.....	61
Paradigma de la investigación.....	61
Enfoque cualitativo.....	62
Método de la investigación.....	62
Análisis, procesamiento e interpretación de los hallazgos.....	63
Técnica de recolección de información.....	65
Triangulación.....	65
Criterios de rigurosidad.....	67
SECCIÓN IV.....	69
ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN.....	69
Categoría 1. Desafíos sobre la educación inclusiva en el proceso formativo.....	76
Subcategoría 1. 1 desafíos saber pedagógico en el encuentro con la alteridad. ...	77
Subcategoría 1.2 Barreras y determinantes de la práctica inclusiva con relación a la discapacidad.....	210
Categoría 2. Retos de la educación inclusiva en el proceso formativo.....	223
Subcategoría 2.1 Percepción de la autoeficacia pedagógica y competencia profesional.....	224
Subcategoría 2.2. Horizontes de transformación de la formación inicial docente	236
Categoría 3. Concepciones Pedagógicas sobre la Educación Inclusiva.....	250
Subcategoría 3.1 Práctica pedagógica inclusiva: del concepto a la acción contextualizada.....	251
Subcategoría 3.2 Reconfiguración de la identidad del maestro: vivencias prácticas y formación en educación inclusiva.....	263
Categoría 4. Coherencia Praxeológica y Retroalimentación Pedagógica.....	271
Subcategoría 4.1 Coherencia curricular en la formación inicial.....	272
Subcategoría 4.2. Formación como garante de justicia curricular.....	283
Subcategoría 4.3 Propuestas de mejora basadas en la experiencia pedagógica	290
SECCIÓN V.....	303
TEORIZACIÓN.....	303

LA ESENCIA DE LA PRUDENCIA EN LA FORMACIÓN PEDAGÓGICA EN EDUCACIÓN INCLUSIVA.....	304
REFLEXIONES FINALES.....	321
REFERENCIAS.....	324
ANEXOS.....	330
Anexo A-1. Formato de validación.....	331

LISTA DE TABLAS

	pp.
Tabla 1. Pensum de estudios componente disciplinar. Ciclo de especialización	55
Tabla 2. Pensum de estudios componente General. Ciclo de especialización	55
Tabla 3 Categorías y subcategorías	71

LISTA DE FIGURAS

	pp.
Figura 1. Triangulación	66
Figura 2 Camino metodológico	67
Figura 3. Proceso investigativo	70
Figura 4 Matriz de categorías	3
Figura 5. Subcategoría 1.1 Desafíos saber pedagógico en el encuentro con la alteridad.	93
Figura 6 Subcategoría 1.1 Desafíos saber pedagógico en el encuentro con la alteridad.	96
Figura 7 Barreras y determinantes del éxito.....	221
Figura 8 Subcategoría 1.2 Barreras y determinantes de la práctica inclusiva con relación a la discapacidad.....	222
Figura 9. Subcategoría 2.1 Percepción de la autoeficacia pedagógica y competencia profesional.....	235
Figura 10 Subcategoría 2.1 Percepción de la autoeficacia pedagógica y competencia profesional.....	235
Figura 11 Subcategoría 4 Horizontes de transformación de la formación docente	248
Figura 12 Subcategoría 2.2 Horizonte de transformación de la formación inicial docente	249
Figura 13 Categoría 3. Concepciones pedagógicas sobre la educación inclusiva.....	251
Figura 14 Subcategoría 3.1 Práctica pedagógica inclusiva, del concepto a la acción contextualizada.....	262
Figura 15 Subcategoría 3.1. Práctica pedagógica inclusiva	262
Figura 16 Crisis de sentido	269
Figura 17. Subcategoría 3.2 Reconfiguración de la identidad del maestro: vivencias prácticas y formación en educación inclusiva.....	270
Figura 18 Realidad del aula	281
Figura 19 Subcategoría 4.1 Coherencia curricular en la formación inicial.	282
Figura 20 Subcategoría 4.2. Formación como garante de justicia curricular	289

Figura 21. Subcategoría. 4.3 Propuestas de mejora basadas en la experiencia pedagógica	300
Figura 22 Propuestas de mejora basadas en la experiencia pedagógica	300
Figura 23 Desafíos de la formación pedagógica	308
Figura 24 Percepción de la competencia profesional.	311
Figura 25 Transformación de la formación inicial docente.	312
Figura 26 Premisas teóricas	314
Figura 27 Curricular	316
Figura 28 2. Eje Ontológico-Relacional	318
Figura 29 Eje Político-Social	320



REPUBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL “GERVASIO RUBIO”
Doctorado en Ciencias de la Educación
Línea de Investigación: Didáctica y Tecnología Educativa”



EDUCACIÓN INCLUSIVA: RETOS Y DESAFÍOS EN LA FORMACIÓN DE LICENCIADOS EN EDUCACIÓN INFANTIL

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

Autora: Salamanca Meaury, Lourdes Helena

Tutora: Toloza Martínez, Claudia Elizabeth

Fecha: mayo de 2026

RESUMEN

Teorizar sobre la educación inclusiva desde los retos y desafíos vivenciados por los maestros en formación, involucró abordar las experiencias que refieren quienes estudian en el Programa de Licenciados en Educación Infantil de la Universidad Francisco de Paula Santander (UFPS). La investigación se abordó desde el paradigma interpretativo, con enfoque cualitativo, soportándose en las vivencias de los maestros en formación en su práctica profesional por lo que se usó el método fenomenológico. Los informantes del estudio fueron 6 maestros en formación de último semestre, a quienes se le realizó una entrevista a profundidad utilizando técnicas como la recolección de información. El análisis de los hallazgos se realizó partiendo de la reducción fenomenológica hasta llegar a la teorización. Como aporte teórico se presentó un constructo denominado “la esencia de la prudencia en la formación pedagógica en educación inclusiva” La formación docente actualmente demanda de las universidades un proceso educativo donde la educación inclusiva con relación a la discapacidad sea de interés transversal y se alinee en función de las realidades que se encontraran en el ejercicio pedagógico. La interpretación de los hallazgos permite comprender que la universidad está formando profesionales con la voluntad de incluir, pero sin la capacidad de intervenir, lo que genera una brecha entre la identidad que la institución declara y el desempeño real que el maestro debe lograr alcanzar a futuro en el aula.

Descriptores: Educación Inclusiva, Maestros en formación, Educación Infantil.

INTRODUCCIÓN

La construcción de sistemas educativos equitativos encuentra su cimiento moderno en el Foro Mundial sobre la Educación de Dakar (2000). Este encuentro marcó un hito al establecer el compromiso de "Educación para Todos", donde las naciones participantes se obligaron a atender las necesidades de aprendizaje de aquellos sectores de la población que, históricamente, habían sido marginados por condiciones de pobreza, etnia o discapacidad. Este mandato fue posteriormente ampliado por la UNESCO, cuya Declaración sobre Educación Inclusiva subraya que la escuela debe adaptarse a la diversidad de los estudiantes, y no el estudiante al sistema, promoviendo un currículo flexible que elimine las barreras para el aprendizaje y la participación.

En el contexto colombiano, estas directrices internacionales se han materializado a través del marco normativo como por ejemplo el Decreto 1421 de 2017, el cual surge como el eje reglamentario que define la ruta de atención educativa para las personas con discapacidad, introduciendo conceptos operativos fundamentales como el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y los Planes Individuales de Ajustes Razonables (PIAR). Asimismo, leyes complementarias como la Ley 2216 de 2022, han ampliado este espectro para incluir los trastornos específicos de aprendizaje, exigiendo que la inclusión se base en principios de inclusión sobre todo en el campo de la discapacidad.

Sin embargo, a pesar de este avance legislativo, la realidad en las instituciones educativas revela una desconexión entre la norma y la práctica. La implementación de estos decretos ha supuesto un desafío para el cual muchos licenciados en formación no se sienten plenamente preparados, generando tensiones entre el deber ser jurídico y las capacidades técnicas del docente. Así, la educación inclusiva se presenta hoy como un cumplimiento de los fines de Dakar o las metas de la UNESCO, y a su vez como un reto de transformación curricular y formación docente que garantice que el acceso a la educación se traduzca, efectivamente, en calidad y permanencia para todos los estudiantes.

No obstante, se rescata la idea que, en las últimas décadas, la educación inclusiva revela su importancia al otorgársele la condición de derecho fundamental de

toda persona sin importar su condición, concibiéndose como un aspecto prioritario y fundamental del progreso pedagógico que tiene connotación por centrarse en el desarrollo de conocimientos y porque además brinda oportunidades de socialización, interacción con otras personas, aunado a esto, garantiza el acceso y permanencia, enriqueciendo las oportunidades además que cumpla con una función axiológica al denotar sentido ciudadano, responsabilidades, solidaridad con la otredad.

El garantizar oportunidades educativas a la población en discapacidad en espacios educativos requiere ser incluida y que trae beneficios como la mejora del bienestar humano y social, reduce brechas educativas, sociales y culturales, permite atender la población estudiantil vulnerable, ataca la exclusión educativa, se generan espacios inclusivos, y también se proyecta el respeto hacia los otros a pesar de las diferencias. La práctica profesional de los maestros en formación en el ámbito de la inclusión educativa representa un escenario de alta complejidad, donde la teoría académica converge con una realidad escolar frecuentemente fragmentada, sin embargo, el principal reto radica en la superación del modelo de integración superficial, en el cual la presencia física del estudiante no garantiza su participación cognitiva ni social.

En el escenario contemporáneo, la educación inclusiva ha dejado de ser una opción pedagógica para convertirse en un imperativo ético y legal de carácter global como se ha expuesto bajo los lineamientos de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 de la Agenda 2030, los Estados han asumido el compromiso de garantizar sistemas educativos que reconozcan la dignidad humana sin distinción de estatus, raza o condición biológica. No obstante, al aterrizar estas políticas en el contexto colombiano, se evidencia una brecha crítica entre el mandato normativo representado por los reportes de cobertura del MEN y la reciente Ley 2216 de 2022 y la realidad operativa de las instituciones.

El principal punto de quiebre reside en la formación de los licenciados, quienes hoy enfrentan el desafío de operacionalizar la inclusión a través de instrumentos como los Planes Individuales de Ajustes Razonables (PIAR). Este proceso, lejos de ser una transición fluida, se ha caracterizado por un desconocimiento técnico que reduce la inclusión a un cumplimiento administrativo superficial. Este escenario desestima la autonomía y las competencias creativas del docente e invisibiliza los elementos

formativos necesarios para que el currículo responda a las realidades de estudiantes en condición de discapacidad

En Colombia, es clave contar con un proceso formativo de profesionales docentes que estén capacitados y actualizados en la educación inclusiva (EI) en lo que refiere a discapacidad para procurar una atención pedagógica de calidad a estos estudiantes en condición vulnerable, porque ha sido de una u otra forma segregada, y esto, puede deberse a que el maestro desconoce acciones y proceder pedagógico para garantizar de mejor manera el desarrollo curricular que converja.

Atendiendo lo anterior y reconociendo la importancia que los maestros en formación reciban oportunidades de aprendizaje con poblaciones que tienen necesidades educativas especiales, el presente estudio pretende construir teoría sobre la educación inclusiva desde los retos y desafíos que implica la formación del maestro en la UFPS en el programa de Licenciatura en Educación Infantil, a partir de análisis de sus vivencias, concepciones y significados en su práctica profesional. Siendo el objetivo de teorizar en relación con la Educación Inclusiva, desde los retos y desafíos que enfrentan los maestros en formación, se realizó como primera etapa del proceso indagatorio la formulación del problema de investigación, el planteamiento de objetivos y la justificación de la investigación.

Se continuó con el desarrollo de la sección II, donde se construyó el marco teórico, en el que se consultaron y definieron los antecedentes previos a la investigación, pertinentes con el objeto de estudio. Adicionalmente, se identificaron los referentes teóricos desde la búsqueda bibliográfica rigurosa desde el campo educativo, para fundamentar el discurso epistémico que sustenta el objeto de estudio. Posteriormente, en la sección III se expone el camino metodológico, definiéndose el paradigma interpretativo como soporte de la investigación, a partir de las pretensiones del estudio se reconoce el enfoque cualitativo y diseño fenomenológico.

Además, se definió el guion de preguntas como instrumento para aplicar la entrevista en función de recolectar información, garantizando el análisis de los hallazgos. En cuanto a la sección IV se presentan el análisis e interpretación de información desde la perspectiva fenomenológica, en la cual se expresan las cuatro categorías fenomenológicas emergentes: Categoría 1. Experiencia vivida de los retos

y desafíos en la educación inclusiva y Categoría 2. Concepciones Pedagógicas sobre la Educación Inclusiva.

Posteriormente se presenta la sección V con la teorización titulada la esencia de la prudencia en la formación pedagógica en educación inclusiva centrada en tres premisas respecto a los desafíos: 1. La incertidumbre como desafío, 2. La formación como acto ético y 3. La dialéctica de la facilitación/dificultad, y también en tres premisas sobre los obstáculos de la formación pedagógica, entre estos: 1. La arquitectura de los impedimentos en el contexto de la educación infantil, 2. La percepción de la autoeficacia pedagógica y competencia profesional y 3. Horizontes de Transformación de la Formación Inicial Docente. Desde esta perspectiva, Freire (2006) “La educación necesita tanto de formación técnica, científica y profesional, como de sueños y utopía. El educador tiene el deber de no ser neutro, sino de transformar el currículo para que responda a las realidades de sus estudiantes” (p.95)

De acuerdo a los hallazgos encontrados, se teoriza que la formación docente en el ámbito de la inclusión demanda interpretar las realidades del estudiante, logrando un equilibrio armonioso entre los estándares curriculares y el respeto al bien inclusivo colectivo.

SECCIÓN I

EL PROBLEMA

Planteamiento de la problemática

La educación inclusiva ha dejado de ser una aspiración idealista para convertirse en un imperativo ético y legal que redefine el propósito de las instituciones académicas. A nivel global, este proceso se entiende como un derecho humano fundamental que busca la integración del estudiante en el aula desde su participación plena, así como el éxito en sus aprendizajes, independientemente de sus características individuales. A nivel internacional, el proceso de educación inclusiva ha sido impulsado por hitos normativos cruciales, desde la Declaración de Salamanca (1994) hasta la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006) y el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4) de la Agenda 2030.

Estos marcos han desplazado el enfoque desde un modelo médico centrado en el déficit del estudiante hacia un modelo social, donde el sistema educativo a nivel global debe transformarse para tratar las barreras y obstáculos que impiden el aprendizaje, entre los que se destacan la falta de una infraestructura con las condiciones necesarias, así como también las creencias arraigadas bajo una lógica de normalización en la que persisten percepciones de segregación y estigma incluso social, prevaleciendo el prejuicio y expectativas hacia los estudiantes con discapacidad.

Incluso a nivel global se refiere un fenómeno común y es la tensión entre la voluntad del docente y su preparación técnica, debido a que gran parte del profesorado global manifiesta sentirse insuficientemente capacitado para aplicar el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) o para gestionar aulas heterogéneas, lo que genera resistencia o frustración frente al mandato de la inclusión. Con relación a lo expuesto, el Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo (Informe GEM) de la UNESCO (2020) titulado "Inclusión y educación: Todos sin excepción", se refiere como un documento que detalla la falta de preparación docente frena la inclusión global.

El informe señala que, en muchos países, los docentes no reciben formación sobre inclusión en sus estudios de grado y que un alto porcentaje, casi el 25% en 48 países miembros de la OCDE analizados a través de la encuesta Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje (TALIS) manifiesta una necesidad imperiosa de formación para enseñar a estudiantes con necesidades especiales. En Brasil, Colombia y México más del 50% de los docentes informaron que carecían de capacitación profesional para enseñar a estudiantes con necesidades especiales. Chile, también se menciona como un país donde, a pesar de tener normativas avanzadas, la brecha de formación práctica en el aula sigue siendo un nudo crítico.

Por su parte, Francia y España son países donde una parte significativa del profesorado demanda más herramientas para el manejo de la diversidad en el aula. Mientras, Estados Unidos reporta una alta necesidad de desarrollo profesional en estrategias para estudiantes con discapacidades de aprendizaje. Lo expuesto hace referir la necesidad de maestros con formación idónea, de modo que pueda desarrollar una pedagogía desde la comprensión de la condición humana, capaz de brindar los apoyos indispensables dentro de un marco de equidad, pertinencia y calidad que les permita desarrollar sus capacidades, puesto que se debe garantizar el acceso, pero también, fortalecer una enseñanza de reconocimiento a la diversidad y la inclusión.

En América Latina, se calcula que aproximadamente más de 100 millones, de personas tiene alguna discapacidad, de acuerdo con información suministrada por la OPS/OMS (2014). Específicamente en Colombia, según el DANE (Encuesta de Calidad de Vida, 2022), 3.134.036 personas reportan alguna dificultad permanente. El SIMAT (MEN, 2023) registra 280.514 estudiantes con discapacidad matriculados en educación básica y media, evidenciando un aumento significativo en la cobertura inclusiva respecto a los datos de 2005 (270.593 estudiantes con discapacidad escolarizados, MEN, 2007). En América Latina, de acuerdo con lo definido por Estay et al. (2019) se estima que más de 140.000.000 de personas registran condición de discapacidad. El MEN (2007) informó que 392.084 adolescentes tenían discapacidad de los cuales más de 270.000 asistían a la escuela. las anteriores cifras son contundentes al reforzar la investigación que se plantea realizar.

Lo expuesto, capta la atención como un punto problemático de gran interés puesto que el proceso formativo de los docentes en su mayoría no explicita las condiciones pedagógicas necesarias que optimicen a futuro la atención a estudiantes en condición de discapacidad. De ahí que los programas de estudio en las universidades formadoras abren brechas ante deficiencias y antagonismos con lo estipulado en las reformas educativas que establece el Ministerio de Educación y las normativas internacionales, y que repercuten a futuro en el ejercicio docente ante las exigencias de los ajustes razonables al ser difíciles de cumplir cabalmente. Lo que implica un antagonismo entre la realidad formativa del maestro.

Por cuanto lo descrito se manifiesta como aspectos desafiantes que muchos maestros en formación enfrentan realidades educativas complejas que lo hacen vulnerable. En la actualidad, la educación inclusiva ha dejado de entenderse como una respuesta técnica para estudiantes con discapacidad, evolucionando hacia un paradigma sistémico de justicia social. La UNESCO (2020) en su informe Inclusión y educación: Todos sin excepción, la concibe como:

Un proceso que contribuye a la realización del objetivo de la humanidad de lograr la cohesión social; un proceso de fortalecimiento de la capacidad del sistema educativo para llegar a todos los educandos; y una estrategia para transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes. (p. 8)

Esta visión contemporánea implica que la inclusión es un movimiento de reforma permanente que busca eliminar las barreras al aprendizaje y la participación. A nivel global, este proceso se erige sobre la premisa de que la diversidad es una característica inherente a la condición humana y, por tanto, el sistema debe ser diseñado desde su origen bajo el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Sin embargo, a pesar de contar con un marco normativo, la realidad global enfrenta lo que la UNESCO denomina el nudo de la implementación. Este desafío se manifiesta en la persistencia de currículos rígidos y en un profesorado que, aunque comprometido éticamente, reporta una brecha crítica en su formación técnica para gestionar la heterogeneidad de las aulas del siglo XXI.

En consecuencia, es necesario caracterizar los retos y desafíos que sobre la educación inclusiva enfrentan en su práctica profesional los maestros en formación del programa de Licenciatura en Educación Infantil de la UFPS, porque de allí

dependerá la actuación pedagógica futura que beneficie o no a los estudiantes en condición de discapacidad. Es así que ante el objeto de estudio el cual se relaciona con los procesos de formación inicial docente para garantizar el derecho a la educación de la diversidad en el nivel de educación infantil se describe que se sitúa en un eje crítico y este es la formación lo que implica importancia sobre el proceso de enseñanza el cual se limita a la transmisión de conocimientos básicos, cuando en realidad debe constituir un contexto que prepara profesionales para legitimar la diversidad humana.

Por ello, la formación de los futuros licenciados se erige como el factor determinante para transitar de un modelo de integración física a uno de verdadera pertenencia y aprendizaje equitativo. Colombia, es un país que, en su historia educativa reciente ha diseñado y establecido varias Leyes, Decretos y Resoluciones alineadas a los acuerdos sobre Inclusión Educativa conforme a lo estipulado por organismos como la Organización de las Naciones Unidas (ONU), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), quienes brindan referentes sobre el Derecho a la Educación para Todos, sin importar condición social, credo, raza, etnia. Desde el año 2010, el Ministerio de Educación Nacional (MEN), ha implementado con mayor énfasis lineamientos que cumplen un rol estratégico en relación con un modelo educativo diligente al atender la inclusión como un aspecto importante inherente a la condición humana.

A nivel legal, se reconoce la importancia de la Educación Inclusiva, en el cual se reglamenta en el Decreto 1421 de 2017, donde se establece la Atención Educativa a la Población con Discapacidad, al garantizar una educación de calidad, equitativa, pertinente y diligenciada por medio del desarrollo del “Plan Individual de Ajustes Razonables”. Aunado a esto, la Ley 2216 de 2022, también considera la Educación Inclusiva ya que es una norma fundamental en Colombia que complementa el Marco de la Educación Inclusiva como el Decreto 1421 de 2017, pero con un enfoque muy específico los Trastornos Específicos de Aprendizaje (DEA).

Esta ley es clave para la investigación porque aborda la necesidad de formación docente y la formalización de procesos pedagógicos. Su propósito es promover la educación inclusiva efectiva y el desarrollo integral de niños, niñas, adolescentes y jóvenes con trastornos específicos de aprendizaje desde la primera

infancia hasta la educación media, tanto en instituciones públicas como privadas. Al respecto, parafraseando a Leal y Urbina (2014) expresan que, la inclusión educativa es afín con la conceptualización de una educación para todos, por lo que contempla el acceso a una educación sin referirse como privilegio de pocas personas sino como un derecho humano.

Vezzali et al. (2009) expresan que “[...] a pesar de la normativa internacional que prohíbe la discriminación, es común lo observado hacia las personas en condición de discapacidad”. Sin embargo, se resalta que uno de los problemas que se vislumbran son la brecha entre lo propuesto y establecido en leyes y decretos con la realidad que acontece en los contextos educativos, porque algunos aspectos parecen utópicos al no cumplirse de manera exitosa en la realidad. Con relación a lo expuesto, plantear un estudio sobre la educación inclusiva es discurrir sobre múltiples elementos que reseñan una educación de estas características, entre los que se destacan: el proceso formativo que recibe el futuro maestro, las políticas públicas educativas en relación a su proyección de manera pertinente, al verdadero sistema de oportunidades, acceso, continuidad y calidad para los estudiantes.

En este sentido, en Colombia se está apostando por cambiar paradigmas formativos y pedagógicos y enfocar la transformación de un esquema segregacionista hacia una dirección humanista, concentrada en las necesidades, fortalezas, y habilidades de los estudiantes. Por ello, es necesario concentrar importancia sobre el proceso formativo de los nuevos maestros, el cual carece de innovación en cuanto a las exigencias y condiciones relacionadas a la inclusión educativa. Se precisa, que el futuro maestro procese y adquiera conocimientos articulados a la realidad que se experimenta en los establecimientos educativos, donde se matriculan estudiantes en condición de discapacidad y para lo cual debe estar preparado. Sobre todo, porque su actuación será crucial considerando que las brechas de inequidad que limitan el camino hacia ejercicios educativos de acceso y oportunidades para esta población estudiantil.

Se precisa, por tanto, que el futuro maestro procese y adquiera conocimientos articulados a la realidad que se experimenta en los establecimientos educativos, donde la matrícula de estudiantes en condición de discapacidad no es una excepción, sino una constante para la cual debe estar preparado. Su actuación será crucial,

considerando que las brechas de inequidad aún limitan el acceso y las oportunidades reales de esta población. En consecuencia, la formación docente no puede restringirse a una transferencia teórica de normas; debe evolucionar hacia el desarrollo de competencias prácticas que permitan dismantelar las barreras del entorno. Solo a través de una apropiación profunda de las herramientas de ajuste curricular y una comprensión humana de la diversidad, el educador podrá transitar del cumplimiento administrativo a una práctica profesional que garantice, en sintonía con los mandatos de la ONU y la legislación nacional, una educación donde la inclusión sea una realidad tangible y no un postulado retórico.

Ahora bien, el sistema educativo colombiano se configura desde un conjunto de Decretos estipulados con el fin de llevar a cabo acciones que permitan proteger la continuidad de estudios de manera pertinente, fomentando la equidad y la calidad de la práctica educativa a estudiantes con discapacidad, lo cual da a la investigación un marco jurídico importante dentro de su pretensión de teorizar sobre la Educación Inclusiva. Pero como la Ley no provoca los cambios, la educación inclusiva requiere de docentes capacitados y formados para enfrentar sus requerimientos y dar respuesta a sus propias necesidades.

Aportes como los presentados por Marín (2007) refieren que "...los debates de inclusión esbozan aspectos claves como la tolerancia, la equidad y la formación en valores, también deja ver claras falencias en cuanto a la capacitación de docentes" (p. 25). La Universidad Francisco de Paula Santander (UFPS), se distingue por ser una institución de educación superior, comprometida con el desarrollo educativo y social del territorio y del país. Lo cual se refleja en su Misión institucional y en específico en el Programa de Formación de Maestros en Educación Infantil.

Este programa proyecta formar maestros competentes de alta calidad académica con sentido ético, que incidan en los procesos de desarrollo integral conforme a la particularidad académica, humanista y social, comprometidos con los cambios del entorno. De la Licenciatura en Educación Infantil han egresado profesionales comprometidos con su labor docente. Sin embargo, hay realidades problemáticas que no pueden obviarse y son palpables en las vivencias de los maestros en formación cuando realizan sus prácticas profesionales y una de ellas

tiene que ver los retos y desafíos que implica la educación inclusiva en las realidades de las Instituciones Educativas donde rotan haciendo las prácticas profesionales.

De acuerdo con lo expuesto, en los párrafos anteriores, es importante hacer referencia al perfil profesional del Licenciado en Educación Infantil, puesto que se erige sobre la concepción de un proceso formativo basado en el desarrollo de capacidades de análisis, comprensión y actuación en la realidad educativa de la primera infancia. Por ende, se proyecta como un programa de formación pedagógica. No obstante, el perfil profesional del Licenciado en Educación Infantil en la UFPS no establece o hace visibles consideraciones sobre un perfil afín con la educación inclusiva, debido a que su interés prevalece en:

- Desarrollar procesos comprensivos para intervenir en el contexto.
- Desarrollar competencias en planificación y evaluación.
- Diseñar, producir y evaluar recursos didácticos.
- Diseñar y dirigir, proyectos de investigación y programas educativos comunitarios.
- Ser competente para brindar asesoría a programas educativos a través de medios de comunicación.

Se resalta, además, que no se hacen explícitos los elementos formativos e instrumentales que permiten operacionalizar la inclusión educativa, por lo que esta omisión se traduce en una ausencia de estrategias didácticas diferenciadas y criterios de evaluación flexibles, los cuales quedan diluidos ante la falta de una fundamentación teórico-práctica que logre aterrizar las políticas del Ministerio de Educación Nacional (MEN).

Por lo tanto, la problemática en la Universidad Francisco de Paula Santander (UFPS) refiere en un antagonismo entre las demandas del contexto en cuanto y el proceso formativo real dentro del programa de Licenciatura en Educación Infantil y a pesar de la existencia de marcos normativos nacionales, los futuros licenciados enfrentan una formación donde la inclusión suele abordarse como un módulo complementario, en lugar de constituirse como un eje transversal y constitutivo del

currículo. Esta desconexión genera una inseguridad en el estudiante, quien, al enfrentarse en las prácticas profesionales a entornos escolares diversos, carece de las herramientas formativas para desarrollar una enseñanza propicia para niños con discapacidades o talentos excepcionales y que se manifiesta en un vacío crítico en la implementación efectiva del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y en la elaboración de los Planes Individuales de Ajustes Razonables (PIAR).

Lo expuesto hace reflexionar acerca de que la formación académica en la UFPS aún se encuentra en un proceso de transición, ya que esta situación se ve agravada por la limitada disponibilidad de escenarios de práctica que cuenten con recursos o apoyos especializados, para que se desarrollen clases que permitan que desarrollen competencias específicas y fundamentales para atender la diversidad funcional desde la primera infancia, representando un desafío por parte de los formadores de formadores. La problemática se refleja en la ausencia de una formación que integre conocimientos sobre la discapacidad, lo que en definitiva limita la capacidad de los futuros profesionales responder de manera integral a las demandas sociales de la región, dejando a la educación inclusiva como un ideal pedagógico difícil de materializar en el ejercicio profesional cotidiano.

La ausencia de una formación significativa sobre educación inclusiva en las unidades curriculares de la UFPS se debe a que el diseño académico ha priorizado tradicionalmente un enfoque pedagógico generalista, donde la inclusión se percibe como una especialidad externa y no como una competencia intrínseca que debe desarrollar el maestro en formación. Esta estructura curricular relega el estudio de las discapacidades a electivas o módulos superficiales, impidiendo que el estudiante de educación infantil asuma la diversidad como el punto de partida de su planeación. Al no integrar la psicopedagogía y la neurodiversidad de manera transversal, se crea una brecha donde el futuro maestro domina los contenidos disciplinares, pero carece de la base científica para identificar las barreras que impiden el aprendizaje en el aula.

Esta carencia de conocimientos específicos sobre diagnósticos y dificultades de aprendizaje surge de la falta de una articulación interdisciplinar en el plan de estudios, que omite herramientas técnicas fundamentales como la interpretación de informes clínicos, valoraciones pedagógicas o la aplicación de protocolos de detección temprana, por lo que, al no contar con cátedras que aborden las

particularidades de las discapacidades intelectuales, sensoriales o cognitivas, los maestros en formación egresan sin la capacidad de realizar ajustes razonables precisos o de diseñar un PIAR efectivo. En consecuencia, la problemática persiste porque la formación universitaria sigue enfocada en un pensum de estudio poco articulado a las realidades del aula, dejando al maestro en formación desarmado frente a la realidad de la discapacidad, la cual termina siendo gestionada a futuro en su ejercicio por intuición y no por un conocimiento técnico-pedagógico.

Aunque el currículo de la Universidad Francisco de Paula Santander (UFPS) plantea la formación en inclusión educativa desde una perspectiva de responsabilidad social y ética profesional, orientada a que el futuro licenciado sea un agente de cambio en contextos de vulnerabilidad y formalmente, la universidad propone un enfoque basado en el desarrollo de competencias pedagógicas ciertamente existen falencia en el proceso formativo que considere el reconocimiento de la diversidad por lo que en el papel, este planteamiento se vincula con que el estudiante integre conocimientos sobre equidad y derechos humanos de todos los estudiantes en el sistema educativo. No obstante, no se gestionan ambientes de enseñanza que respondan a estos planteamientos.

Ante esto, un nudo problemático en la Universidad Francisco de Paula Santander (UFPS) reside en la existencia de un currículo ideal frente a un proceso formativo con debilidades en torno al tema en discusión porque aunque el programa declara la intención de formar mediadores para la diversidad, en la práctica persiste un vacío en la transposición didáctica; es decir, el maestro en formación conoce sobre el derecho a la educación pero carece de las herramientas pedagógicas específicas, lo que se interpreta como una disonancia que convierte la inclusión en un concepto romántico o puramente discursivo, complejo ante las barreras de aprendizaje.

Ante lo expuesto, cabe resaltar que, en cuanto a las especificaciones de sus ejes curriculares, la formación se organiza en torno a tres pilares fundamentales: el eje normativo-contextual, el eje pedagógico-didáctico y el eje ético-humanista. El primero especifica el estudio del marco legal vigente como los lineamientos de la Ley 115 y el Decreto 1421, asegurando que el estudiante comprenda los derechos de la población con discapacidad. El eje pedagógico-didáctico, por su parte, se centra en la enseñanza de estrategias de flexibilización y el uso de las TIC como herramientas

de apoyo, aunque su aplicación práctica suele estar supeditada a la disponibilidad de recursos tecnológicos y el eje ético-humanista busca sensibilizar al maestro en formación sobre la alteridad, especificando la importancia de eliminar las barreras actitudinales que históricamente han excluido a las minorías en la región de Norte de Santander.

No obstante, en el eje normativo-contextual, la problemática radica en que la formación se queda en la exégesis jurídica, ya que el maestro en formación conoce el Decreto 1421 y la Ley 115 como mandatos legales, pero no logra traducir ese derecho en una acción pedagógica, por lo tanto, existe una saturación de información sobre lo que la ley exige, pero una ausencia de capacitación sobre cómo defender esos derechos ante las limitaciones administrativas de las instituciones educativas reales en Norte de Santander. Esto genera un egresado que sabe que debe incluir, pero que se frustra al no saber cómo exigir o implementar las rutas de atención cuando el sistema escolar presenta barreras estructurales.

Respecto al eje pedagógico-didáctico, la realidad es que existe una simulación de flexibilización, es decir, la formación en estrategias y uso de TIC suele ser teórica sin condiciones ideales por lo que la problemática aquí es que, al estar la formación supeditada a recursos tecnológicos que la universidad posee pero que las escuelas de práctica no, el docente en formación entra en un choque de realidad, por lo que, al no contar con conocimientos sólidos sobre diagnósticos o valoraciones pedagógicas, el futuro maestro termina confundiendo la flexibilización con la reducción de contenidos, bajando el nivel de exigencia para el estudiante con discapacidad en lugar de adaptar la mediación para potenciar su aprendizaje.

Mientras, en el eje ético-humanista, la problemática es el riesgo de caer en el romanticismo pedagógico, porque si bien se busca sensibilizar sobre la alteridad, esta no se acompaña de una preparación psicológica y clínica básica. La realidad es que la sensibilización sin herramientas técnicas se convierte en una carga emocional y un aspecto importante es que el maestro en formación aprende a querer y aceptar al estudiante con discapacidad, pero no aprende a enseñarle con rigor científico. Esto perpetúa la exclusión dentro del aula, donde es aceptado socialmente, pero ignorado pedagógicamente, ya que el docente, por falta de conocimientos específicos en

dificultades de aprendizaje, no sabe cómo evaluar su progreso real ni cómo intervenir en sus necesidades cognitivas específicas.

En concreto, permanece oculto la metodología de transferencia puesto que no se explicita cómo convertir el diagnóstico clínico en un ajuste curricular tangible, ni cómo articular el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) con las particularidades de los PIAR. Al no definirse estos componentes, la política educativa se queda en un plano declarativo, ignorando las competencias pedagógicas necesarias para responder a la neurodiversidad y a las realidades específicas de discapacidad, lo que deja al docente sin una hoja de ruta clara para la intervención. El MEN (2017) destaca:

Donde haya mayor cercanía con los fundamentos de la educación inclusiva, como un proceso permanente que reconoce, valora y responde de manera pertinente a la diversidad de características, necesidades, intereses, posibilidades de todos los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos, en garantía de sus derechos humanos (p. 4).

Sin un proceso formativo del maestro difícilmente se puede desarrollar un ejercicio docente que responda a estos requerimientos, lo que expone a los maestros en formación en su práctica profesional a diferentes retos y desafíos al enfrentarse con niños y niñas que requieren prácticas pedagógicas propias de la educación inclusiva. Es así que aunque existe un direccionamiento por el MEN acerca de los que se establece, se aprecia que existe una problemática relacionada al desarrollo de conocimientos y competencias vinculadas con formar maestros capacitados en el campo de la educación inclusiva, conocedores de estrategias y recursos correspondientes con una práctica educativa congruente, afín y pertinente con procesos de innovación e inclusión que refleje el fortalecimiento del ejercicio pedagógico de alta calidad académica, que contribuya con la transformación para favorecer y atender a las necesidades de sus estudiantes desde su condición humana.

En Colombia, es clave contar con un proceso formativo de profesionales docentes que estén capacitados y actualizados en la educación inclusiva para procurar una atención educativa de calidad y con disposición a la población estudiantil en condición vulnerable, porque efectivamente la población estudiantil en condición de discapacidad ha sido de una u otra forma segregada, y esto, puede deberse a que el maestro desconoce acciones y proceder pedagógico para garantizar de mejor

manera el desarrollo curricular que converja con nuevos esquemas y pretensiones, sobre todo al considerar una labor pedagógica inclusiva.

Entre los síntomas que merecen atención se encuentra que la inclusión educativa en la Universidad no se forma sobre educación inclusiva en las unidades curriculares, por lo tanto la ausencia de formación sistemática en educación inclusiva dentro de los planes de estudio de la Licenciatura en Educación Infantil constituye un factor determinante en la problemática de la inclusión universitaria: no se trata únicamente de una carencia curricular puntual, sino de una omisión estructural que restringe la capacidad formativa de la carrera para generar docentes con competencias epistemológicas, pedagógicas y éticas necesarias para atender la diversidad. Cuando la inclusión no está clara como eje curricular con objetivos, contenidos, metodologías, prácticas supervisadas y criterios de evaluación específicos, se fragmenta la posibilidad de articular saberes sobre discapacidad, diseño universal para el aprendizaje, adaptación curricular y prácticas colaborativas con familias y servicios.

Esta desconexión curricular adquiere una relevancia fundamental a la luz de los objetivos específicos de la investigación, ya que permite caracterizar el origen de los retos y desafíos que emergen durante la práctica profesional académica. Al identificar la debilidad en la formación técnica sobre las valoraciones y ajustes razonables (PIAR) como el núcleo del problema, se logra explicar por qué el discurso ético de la inclusión no logra materializarse en acciones transformadoras en la primera infancia. En consecuencia, el conocimiento que el docente en formación construye de manera empírica, al carecer de una mediación académica rigurosa, termina por consolidar barreras invisibles que perpetúan la segregación, reafirmando así la urgencia de teorizar sobre estos vacíos para proponer una reestructuración del perfil profesional que sea verdaderamente congruente con las demandas de la neurodiversidad.

Esa formación autodidacta, basada en la experiencia laboral más que en una formación universitaria intencional, tiene consecuencias claras y medibles para la calidad educativa y para el ejercicio profesional: limita el desarrollo de competencias diagnósticas y preventivas, reduce la capacidad para diseñar adaptaciones pertinentes y evaluables, y dificulta el trabajo interdisciplinario e interinstitucional

necesario para una inclusión sustentable. Además, reproduce una cultura institucional que normaliza la improvisación y la fragmentación de responsabilidades, lo que vulnera el derecho a una educación equitativa y consolidada en las prácticas profesionales que pueden ser asistencialistas o segregadoras. Por ello, la falta de un p \acute{e} nsum acad \acute{e} mico orientado a la inclusi \acute{o} n no es un detalle curricular menor sino un condicionante estructural que debe articularse como variable central en el diagn \acute{o} stico de la investigaci \acute{o} n doctoral sobre los retos y desaf \acute{i} os de la educaci \acute{o} n inclusiva en la formaci \acute{o} n de docentes de primera infancia.

Entre los aspectos que m \acute{a} s generan preocupaci \acute{o} n es que existe una especie de vulnerabilidad en el proceso formativo y dicho desamparo a nivel formativo no solo compromete la eficacia did \acute{a} ctica, sino que profundiza las brechas de exclusi \acute{o} n dentro del aula regular, al no permitir una respuesta pedag $\acute{o$ gica que sea coherente con el enfoque de derechos y la diversidad funcional. El desconocimiento de las caracter \acute{i} sticas y trayectorias de aprendizaje de esta poblaci \acute{o} n impide que el maestro en formaci \acute{o} n desarrolle una pr \acute{a} ctica profesional situada, lo que deriva en una inclusi \acute{o} n formal pero no real. En consecuencia, el dise \acute{n} o curricular actual de la licenciatura en educaci \acute{o} n infantil, parece omitir la transici \acute{o} n de la teor \acute{i} a abstracta a la instrumentaci \acute{o} n t \acute{e} cnica necesaria, dejando al futuro docente sin la capacidad anal \acute{i} tica para transformar las barreras del entorno en oportunidades de aprendizaje significativo, lo cual constituye uno de los desaf \acute{i} os m \acute{a} s apremiantes para la educaci \acute{o} n superior en el marco de la equidad.

Uno de los desaf \acute{i} os m \acute{a} s cr $\acute{i$ ticos radica en la fragilidad del trayecto acad \acute{e} mico, que se manifiesta como una deficiencia estructural en el dise \acute{n} o del curr \acute{i} culo. Esta carencia se traduce en una limitada competencia t \acute{e} cnica para interpretar las valoraciones pedag $\acute{o$ gicas de los estudiantes con discapacidad, as \acute{i} como en una incapacidad operativa para dise \acute{n} ar los Ajustes Razonables y los Planes Individuales (PIAR) estipulados por el Ministerio de Educaci \acute{o} n Nacional. Para profundizar en la noci \acute{o} n de vulnerabilidad dentro del desarrollo del futuro docente, se seleccion \acute{o} un fragmento de Kaplan (2017), referente en sociolog \acute{i} a de la educaci \acute{o} n, quien analiza las trayectorias escolares desde una mirada que vincula lo emocional con lo social. En este orden de ideas.

Carina Kaplan (2017) sostiene que las trayectorias escolares están intrínsecamente ligadas a la subjetividad y al reconocimiento del otro; por tanto, el futuro docente no solo debe dominar ajustes razonables, sino desarrollar una pedagogía de la mirada que permita reparar las heridas sociales. En este orden de ideas, el desafío de la educación inclusiva en la Licenciatura de Educación Infantil radica en superar la fragmentación entre lo cognitivo y lo emocional. La vulnerabilidad del docente en formación se manifiesta cuando el sistema educativo lo dota de herramientas normativas, pero lo deja desprovisto de una estructura ética y sensible para gestionar el sufrimiento social que habita en el aula.

Así, la inclusión deja de ser un protocolo administrativo para convertirse en un acto de justicia afectiva, donde el maestro es capaz de interrumpir los procesos de estigmatización que condenan a los estudiantes con discapacidad a destinos de exclusión predeterminados, es crucial argumentar que la verdadera transformación de la educación inclusiva emerge cuando el currículo de la licenciatura reconoce que las emociones son elementos de carácter social, público y cultural, y que la vulnerabilidad compartida entre docente y estudiante es el punto de partida para tejer vínculos de reciprocidad que sostengan la trayectoria vital del niño. Por ello, Kaplan (2017) menciona:

La vulnerabilidad en el proceso formativo del docente no debe entenderse como una carencia de carácter o una fragilidad individual, sino como una condición estructural y relacional que emerge cuando el sujeto se enfrenta a la alteridad sin los soportes simbólicos adecuados. En la formación inicial, el futuro maestro experimenta una vulnerabilidad cognitiva y emocional al verse interpelado por realidades sociales y pedagógicas que desbordan sus esquemas previos. Reconocer esta vulnerabilidad es un paso ético necesario, pues permite que el docente en formación desarrolle una sensibilidad hacia el sufrimiento y los límites del otro. Solo cuando el profesional asume su propia finitud y se siente sostenido por una comunidad de aprendizaje, puede transformar ese estado de incertidumbre en una herramienta de empatía y cuidado, evitando que la presión del entorno se convierta en una parálisis profesional. (p. 89)

Cabe destacar ante lo expuesto, que en el proceso de formación admitir que no se tienen todas las respuestas ante la discapacidad o la exclusión es el inicio de una verdadera búsqueda profesional. En el proceso formativo, el acompañamiento de tutores y pares se vuelve el andamiaje necesario para que la vulnerabilidad no derive en desánimo, sino en una resiliencia profesional que sostenga la labor inclusiva a largo plazo. Ya no se trata de reconocer debilidades y conocimientos previos en los estudiantes regulares, se suma además que en las aulas en cumplimiento en materia

de derechos humanos se matriculan estudiantes con alguna condición de discapacidad y el maestro debe procurar una educación de calidad y de equidad.

A pesar del sólido marco de derechos humanos promovido por la ONU, la implementación técnica de la educación inclusiva enfrenta una brecha crítica en el proceso formativo, y tiene que ver con la falta de conocimientos en referencia a la formulación de los Planes Individuales de Ajustes Razonables (PIAR). Actualmente, este instrumento se percibe más como una carga administrativa que como una herramienta de equidad, debido a una elaboración superficial que carece de la profundidad diagnóstica necesaria para garantizar la efectividad académica. Esta falta de formación técnica no solo deriva en un incumplimiento del derecho a la educación de estudiantes en condición de discapacidad o movilidad humana, sino que genera un cuadro de estrés laboral y agobio en el maestro. Al verse reducidos al llenado de formatos que no comprenden, se desestima su capacidad creativa y su competencia pedagógica para transformar las prácticas de aula, alejando la enseñanza de las realidades y necesidades contextuales de sus estudiantes

Para Pineda (2022) se han establecido normativas, sin embargo, los docentes experimentan sus propios cuestionamientos por falta de capacitación y formación en relación a la educación inclusiva, lo cual genera sesgos en lo que concierne a la alteridad. De acuerdo, con esto, el MEN (2017) concibe que la educación inclusiva amerita ser valorada y que de forma oportuna y acertada debe brindársele respuestas en referencia a la diversidad de características, y necesidades, por medio de prácticas profesionales que evolucionen gracias al establecimiento y cumplimiento de políticas que buscan eliminar ciertas barreras que impiden el goce de este derecho desde enfoques y estrategias pertinentes y que a esto se sume un proceso formativo del docente para orquestar una educación funcional y adaptada a requerimientos.

En relación con lo anterior, Leal y Urbina (2014) señalan que “La inclusión se comprende como una búsqueda por encontrar mejores modos de reconocer a la diversidad. [...] de aprender a vivir con la diferencia y aprender a aprender de la diferencia” (p.16). Una de las grandes problemáticas que enfrenta el sistema educativo de Colombia respecto a la educación inclusiva en la primera infancia es que se asuma realmente la ampliación a este derecho desde el punto de vista no solo del

acceso sino también, en cuanto a fomentar la permanencia ofreciendo una educación de calidad.

No obstante, para ello, el sistema junto a las instituciones educativas de orden superior como las universidades, deben unir esfuerzos para mejorar el proceso formativo que brindan, lo que implica que se realicen prácticas profesionales en el lapso de su carrera, donde logren identificar y adquirir conocimientos que satisfagan durante su ejercicio formal la atención educativa de estudiantes en condición de discapacidad. Los límites del objeto de estudio para poder comprender la naturaleza del fenómeno pueden encontrarse al momento de solicitar el consentimiento informado al personal encargado de coordinar las prácticas pedagógicas en el programa de Educación Infantil de la UFPS para aplicar las entrevistas al personal docente y estudiantes en proceso de formación de Licenciatura en Educación infantil.

En función de los aspectos señalados en los anteriores párrafos, se formula el problema de investigación, ¿Cómo se teoriza desde los significados de los retos y desafíos de la educación inclusiva en la formación del maestro del programa de Licenciatura en Educación infantil de la Universidad Francisco de Paula Santander? ¿qué significado tiene caracterizar los retos y desafíos que sobre la educación inclusiva enfrentan los maestros en formación del programa de Licenciatura en Educación Infantil de la UFPS en la práctica profesional? ¿Para qué se busca analizar las concepciones que sobre educación inclusiva han apropiado los maestros en formación del programa de Licenciatura en Educación Infantil de la UFPS? ¿por qué es importante conceptualizar elementos teóricos fundamentales de la educación inclusiva desde los retos y desafíos que enfrentan los maestros en formación del programa de Licenciatura en Educación infantil de la UFPS?

Objetivos de la investigación

Objetivo general

Teorizar sobre la educación inclusiva desde los retos y desafíos que experimentan los maestros en formación del programa de Licenciatura en Educación Infantil de la UFPS

Objetivos específicos

Caracterizar los retos y desafíos que sobre la educación inclusiva enfrentan los maestros en formación del programa de Licenciatura en Educación Infantil de la UFPS durante su práctica profesional.

Interpretar las concepciones que sobre educación inclusiva han apropiado los maestros en formación del programa de Licenciatura en Educación Infantil de la UFPS en su práctica profesional.

Conceptualizar elementos teóricos fundamentales de la educación inclusiva desde los retos y desafíos que enfrentan los maestros en formación del programa de Licenciatura en Educación infantil de la UFPS.

Justificación de la investigación

Es innegable la importancia de investigar sobre la educación inclusiva, sobre todo en relación a la formación de maestros en Educación Infantil, no solo por los requerimientos legales que la inclusión en una educación educativa implica, sino también en lo que corresponde a la necesidad de comprenderla teóricamente desde las vivencias mismas de los maestros en formación que enfrentan sus prácticas profesionales, pues, porque es allí donde se pueden definir las impronta de una educación, inclusiva, igualitaria y equitativa.

Socialmente, esta investigación se alinea con la agenda de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), cuyo marco normativo ha impulsado a los Estados hacia la protección efectiva de los derechos humanos. Este esfuerzo global ha facilitado una evolución en el reconocimiento de la dignidad humana, priorizando la educación inclusiva para grupos vulnerables como el caso de niñez en situación de discapacidad, como motor de equidad y cohesión social En este sentido, desde la perspectiva social se justifica la intención investigativa porque como lo expresan los lineamientos del MEN (2018):

El cambio de paradigma de la educación inclusiva a escala mundial implica modificaciones sustanciales en las culturas, en las mentalidades, en las políticas, en las ofertas y en las prácticas educativas, de solo acotarla a grupos de población a transformarla en un eje transversal de organización y de funcionamiento de los sistemas educativos. Uno de los mayores desafíos radica en progresar desde un concepto de educación inclusiva ligado esencialmente a grupos y personas

categorizadas en función de las denominadas necesidades especiales y de situaciones de marginalidad (p.13)

Considerando lo expuesto, se denota un binomio escuela – comunidad, donde se enfoca una educación inclusiva desde una postura social, comprometida con un cambio de mentalidad en referencia a la diversidad que se presenta, fomentando la aceptación de las diferencias desde el punto de vista de la condición humana, del desarrollo integral. Puesto que no debe ser entendida como una educación limitante enfocada solo en la transmisión de conocimientos, sino, además, contribuir con el desarrollo de la persona, y esto incluye considerar el desarrollo emocional, social, y espiritual.

Actualmente, la humanidad está siendo educada en función de la inclusión, comprendiendo que cada persona tiene su especial forma de ser, pero una realidad que no se puede obviar, es que el proceso educativo no ha potenciado las singularidades y particularidades de los estudiantes en lo que concierne al desarrollo curricular. En correlación Gajardo (2020) “es necesario que sepamos que la inclusión no se da de forma natural o espontánea, sino que requiere esfuerzo, trabajo y coherencia” (p.2)

En lo concerniente al sistema educativo colombiano, se debe destacar que para combatir las brechas sociales se han presentado Decretos como el 1421 de 2017 el cual reglamenta la atención educativa a la población con discapacidad bajo un enfoque de educación inclusiva, el Decreto 1075 de 2015 conocido como Decreto Único Reglamentario y Resoluciones como la 2565 de 2003 que busca compensar a la población estudiantil vulnerable, focalizando políticas educativas que atiendan los desafíos ante las necesidades especiales de segregación cultural, educativa e incluso curricular, de tal modo que, no se sesguen oportunidades de formación, así como procesos de atención pedagógica de calidad.

Según, los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional (2018), las circunstancias han proyectado ligeros cambios. En el caso de América Latina y específicamente en Colombia, la conceptualización sobre el tema de la inclusión se fortalece desde la consideración de los ejes de formación enfocando la tríada: currículo, escuelas y docentes, tratando de focalizar su importancia. Al respecto, Gajardo (2020) expresa “solo la educación inclusiva revertirá las injusticias de las que

hoy somos testigos por medio de unas prácticas educativas que permitirán a las a las nuevas generaciones, prosperar, comprender sus realidades y trabajar por una sociedad más justa” (p.2).

En el contexto educativo colombiano se viene gestando políticas educativas contempladas en la Ley 115 de 1994, capítulo I, se refleja y sistematiza la atención educativa a estudiantes con limitaciones físicas, sensoriales, psíquicas, cognoscitivas o emocionales, y a los que se afilia la misión y visión conjunto de contemplar un servicio estratégico y con recursos para que las instituciones educativas apoyen a esta población estudiantil que por muchos años permaneció vulnerable en materia educativa, dado que son múltiples los retos, debido a que no se trata solo de brindar apoyo a su acceso, también se trata de generar un contexto donde prevalezca la aceptación, las interrelaciones, la planificación de actividades, la capacitación del maestro en pro de garantizar la calidad educativa.

Desde la perspectiva teórica, se justifica porque se asumen posturas de organismos internacionales, aportes de otros investigadores sobre el tema de la inclusión educativa, a modo de fundamentar esta intención investigativa. A su vez, se apoyó en la indagación de políticas educativas como documentos que permiten la planeación y desarrollo curricular en función de las actualizaciones en lo concerniente a la enseñanza, al aprendizaje, como elementos claves y significativos respecto a esta realidad que preocupa sobre todo porque la formación del maestro debe ser un punto central para consolidar conocimientos que más adelante serán puesto en práctica en su ejercicio.

En función a la justificación metodológica, por las características de los objetivos, se traza una intención investigativa desde la particularidad de un paradigma interpretativo, enfoque cualitativo, con un estudio de campo, de tipo descriptivo, por lo que se recurrirá a la aplicación de un guion de preguntas, con el fin de entrevistar a docentes en formación de la Licenciatura en Educación Infantil de la UFPS, debido a que en correspondencia con Vasilachis, (2006), es importante asumir las voces, concepciones de los informantes porque son las personas que participan en esa realidad y, por lo tanto, se reconocen como portadores de ese conocimiento, y desde el aporte de significados plantear el ejercicio fenomenológico para facilitar la comprensión con base a la experiencias que implica el proceso formativo en

referencia a la educación inclusiva y así, cumplir con las exigencias epistémicas de rigurosidad y validez del conocimiento científico.

Cabe destacar que, para brindar un fundamento científico, la investigación, se inscribe en la Línea de Investigación “Educación”, del Instituto Pedagógico Rural Gervasio Rubio”, Venezuela y representa uno de los focos intelectuales de esta institución y se constituye como un espacio vital para la reflexión, la criticidad y la generación de conocimientos pedagógicos. Además, actúa como un faro para la actualización del profesorado, entendiendo que la formación docente es un proceso continuo que debe estar sustentado en la investigación científica y el compromiso ético.

SECCIÓN II

MARCO TEÓRICO

Enfocar la investigación educativa desde la perspectiva de la inclusión implica considerar estudios realizados en relación para reconocer su importancia como lo expresa Gajardo (2020) “sin etiquetas de la diferencia”. En este sentido se presentan algunas tesis doctorales relacionadas a la formación de maestros y educación inclusiva, tanto a nivel internacional como nacional.

Antecedentes de la investigación

Los antecedentes en esta investigación doctoral sobre educación inclusiva representan la base epistemológica que permite identificar las brechas de conocimiento en la formación de los futuros docentes. En el contexto de la Licenciatura en Educación Infantil, revisar las investigaciones previas es fundamental para comprender cómo ha evolucionado el concepto de inclusión desde una visión integradora centrada en la discapacidad hacia un enfoque de derechos y atención a la diversidad total. Esta revisión permite evitar la duplicidad de esfuerzos y, en su lugar, posicionar su estudio en la vanguardia de los desafíos actuales, como la persistente distancia entre las políticas públicas de inclusión y las prácticas pedagógicas reales en el aula.

Asimismo, la solidez de los antecedentes garantiza que la propuesta doctoral responda a los retos contemporáneos de la formación del maestro con un rigor metodológico comprobado. Al analizar cómo otros autores han abordado los desafíos de la educación inclusiva, la investigadora pudo detectar qué competencias emocionales, didácticas o tecnológicas están siendo omitidas en los currículos actuales de las licenciaturas. Esto es crucial porque los retos de la Educación Infantil exigen una formación que trascienda lo teórico; por lo tanto, los antecedentes orientan el desarrollo de la teorización propuesta como objetivo general

A nivel internacional, en Panamá, Estupiñán (2023) en la Universidad Metropolitana de Ciencia y Tecnología, desarrolló una investigación doctoral titulada:

“Reflexión del profesorado sobre sus prácticas pedagógicas desde la perspectiva de la neuroeducación en instituciones de educación superior”. Se orientó en develar la práctica pedagógica desde la neuroeducación y su contribución en la enseñanza y el aprendizaje. A nivel metodológico, se desarrolló desde un paradigma interpretativo, con enfoque cualitativo, utilizando el método fenomenológico, lo que implicó un trabajo de campo, seleccionando como escenario la Universidad de Investigación y Desarrollo, extensión San Gil y la fundación universitaria de San Gil.

Se utilizó el grupo focal, y la información se procesó bajo la técnica de codificación manual de los datos, permitiendo la generación de categorías de forma inductiva, sometiéndose posteriormente a la triangulación. Entre los hallazgos se destaca que en las prácticas pedagógicas impera un modelo participativo y constructivista, con actualización de saberes y estrategias educativas. No obstante, se puntualiza que se determinó una falta de modernización en varios elementos que ameritan actualización de los procesos formativos. Con relación a la neuroeducación, los docentes desconocen varios elementos con respecto al funcionamiento cerebral de los estudiantes, emociones y estímulos positivos o negativos que la pedagogía puede causar.

El aporte del antecedente de Estupiñán (2023) es fundamental para la investigación, especialmente porque establece un medio científico entre cómo funciona el cerebro y cómo se debe enseñar, lo cual es la base técnica para una verdadera educación inclusiva. Al introducir la neuroeducación, se sostiene que cada cerebro es único, he allí la comprensión de la neurodiversidad y esto hace denotar la justificación científica que los ajustes razonables no son solo un compromiso legal, sino una necesidad biológica para que el aprendizaje ocurra. Su aporte metodológico desde la fenomenología permite comprender los nudos críticos de la enseñanza desde la subjetividad del docente, sugiriendo que la formación inicial debe integrar conocimientos sobre el funcionamiento cerebral para responder con pertinencia a la diversidad de los educandos.

En España en la Universidad de Jaén, Rodríguez (2019) en el Doctorado en Innovación Didáctica y Formación del Profesorado, presentó su tesis titulada: “Profesores Inclusivos: una Propuesta de Formación Inicial”. El enfoque de la investigación fue de corte cualitativo, de tipo descriptiva, valiéndose de los análisis de

contenido de fuentes documentales sobre educación inclusiva generados por organizaciones internacionales como la ONU, UNESCO, OCDE y la Agencia Europea para las Necesidades Especiales y la Educación Inclusiva.

Los objetivos se trazaron en función de determinar las características globales como condicionantes para un nuevo paradigma en la educación, así como conceptualizar la educación inclusiva y describir los avances del sistema educativo mexicano con respecto a la educación inclusiva e identificar las transformaciones que deben ocurrir en el sistema escolar para que sea inclusivo. El contexto de estudio fue la Escuela Normal de Especialización Humberto Ramos Lozano de Monterrey en México. Desarrolló la técnica de grupo focal a 6 equipos de profesores durante 10 sesiones mensuales.

Como conclusiones de la investigación se aporta que el sistema educativo demanda una amplia transformación que pueda responder a los envites de la sociedad, diversa y presente entornos de enseñanza acordes a los desafíos y complejidades. Por tanto, es imprescindible la evolución, al reconocer las limitantes y brechas que se han apoyado en la exclusión presentes en los procesos educativos ante las barreras de aprendizaje que puedan presentarse. El antecedente de Rodríguez (2019) es una pieza angular para la presente tesis, ya que ofrece la base normativa y el perfil ideal que debe tener el docente. Mientras que otros autores se centran en el aula, Rodríguez se enfoca en cómo debe reformarse la universidad para crear ese Profesor Inclusivo.

Al analizar fuentes de la UNESCO, OCDE y la ONU, el autor no se queda en una opinión local, sino que construye un estándar internacional de lo que significa ser un docente inclusivo en el siglo XXI. Su mayor aporte es la conceptualización de la educación inclusiva no como un extra, sino como un paradigma condicionante. Esto significa que cualquier formación docente hoy en día que no sea inclusiva, es obsoleta. Al analizar las directrices de organismos internacionales Rodríguez fundamenta la necesidad de una reforma en la formación inicial docente, lo cual constituye el soporte teórico para analizar los retos y desafíos que enfrentan actualmente los licenciados en educación infantil en su proceso formativo.

También, en España en la Universidad de Valladolid, se desarrolló la tesis doctoral titulada “Actitudes y prácticas del profesorado comprometido con la inclusión. Un estudio de casos” por Gajardo, (2020). Esta investigadora consideró necesario analizar la labor pedagógica en cuanto a lo que refiere a la diversidad y como parte de un compromiso con la educación. Como objetivos se propuso describir cómo docentes con un gran compromiso con la transformación educativa practicaban la inclusión educativa. Además, analizar las relaciones existentes entre sus actitudes hacia la inclusión y sus prácticas educativas.

La metodología empleada destaca una investigación cualitativa basada en tres estudios de caso, analizados desde una aproximación sociocrítica. Se aplicó un proceso de decantación por medio de un análisis de contenido cualitativo como una técnica para filtrar significados, por lo que refirió un estudio de campo. Entre sus aportes expone que el concepto de inclusión educativa significa una oportunidad muy valiosa para el profesorado por su perspectiva transformadora, por promover el recibimiento de estudiantes que han sido tradicionalmente excluidos, brindando valor dentro del aula.

La investigación de Gajardo (2020) se vincula estrechamente con este estudio al situar la actitud docente como el eje central de la práctica inclusiva. Su aporte reside en demostrar que el compromiso ético y la disposición hacia la diversidad son factores determinantes que median entre la formación recibida y la práctica real. Para el caso de los Licenciados en Educación Infantil, este antecedente permite comprender que los desafíos de su formación no son solo técnicos, sino que implican una reconfiguración de sus actitudes frente a la transformación educativa.

Por otra parte, Cuervo, (2025) en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), en Venezuela, realizó su tesis doctoral, denominada: Prácticas pedagógicas para la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual congénita de básica secundaria. Centró su objetivo en generar constructos teóricos para fortalecer las prácticas pedagógicas inclusivas en estudiantes con discapacidad intelectual congénita en el Instituto Gabriel García Márquez, en Floridablanca, Santander, Colombia.

Metodológicamente, recurrió un enfoque cualitativo, bajo un paradigma interpretativo, utilizó el método de teoría fundamentada, apoyándose en la aplicación de la entrevista semiestructurada. Participaron 3 docentes como informantes claves. Se utilizó, la técnica de análisis de información, de la cual se extrajeron códigos, apoyándose en el uso de Atlas Ti 25. Los hallazgos evidenciaron que la educación inclusiva requiere formación docente especializada, apoyo emocional y profesional, así como de estrategias adaptadas para atender la diversidad en el aula.

Como derivación teórica se develaron constructos teóricos que tienen que ver con las dinámicas de la práctica docente desde un rol de competencias para la educación inclusiva desde una visión ampliada. La tesis doctoral de Cuervo (2025) constituye un referente teórico de actualidad inmediata para esta investigación, especialmente por la derivación de constructos sobre las competencias docentes desde una visión ampliada. Aunque su campo de acción fue la educación básica secundaria, sus hallazgos son transferibles al nivel de educación infantil, ofreciendo un marco de referencia sobre las competencias que deben ser cultivadas desde la formación inicial para garantizar una atención pertinente a la discapacidad intelectual y la inclusión efectiva en los niveles subsiguientes.

Por su parte, Rojas (2024), también en la UPEL, en Venezuela, desarrolló un estudio doctoral con el objetivo de generar constructos teóricos para el fortalecimiento de la práctica pedagógica del docente que atiende a estudiantes con discapacidad en la institución educativa Etnoeducativa Técnica en Agroindustria y Sistemas de San Pablo en el municipio de María la Baja. Por los motivos expuestos, el estudio cualitativo, demandando un paradigma interpretativo y un método de teoría fundamentada con comparación constante. Para obtener información utilizó la entrevista en profundidad a 8 docentes de básica y media.

Del estudio emergieron 4 categorías relacionadas con la percepción del docente sobre la implementación de la educación inclusiva, sobre la necesidad de formación para la atención en procesos de inclusión, adaptación curricular y participación y apoyo familiar. La investigación de Rojas (2024) fortalece el presente estudio al identificar cuatro categorías esenciales que condicionan el éxito de la educación inclusiva. Sus hallazgos subrayan que la formación docente no debe limitarse a lo didáctico, sino que debe integrar la gestión de la participación familiar y

la adaptación curricular situada. Este antecedente permite sustentar la necesidad de una formación inicial para licenciados en educación infantil que sea multidimensional, respondiendo a las percepciones y carencias técnicas detectadas en la práctica docente actual.

Igualmente, en la UPEL en Venezuela, Pineda (2022) realizó una tesis de característica doctoral en función de las “Realidades de la educación inclusiva en los estudiantes con discapacidad intelectual desde los derechos humanos en el nivel de básica primaria”, enfocándose en generar constructos teóricos. El contexto de estudio seleccionado fue la institución educativa colegio “Francisco José de Caldas” ubicado en Cúcuta, Norte de Santander. A nivel metodológico se especificó el paradigma interpretativo, enfoque cualitativo, escogiendo el método fenomenológico, aplicando entrevistas a 4 docentes como informantes. Se analizaron los datos por etapas, representadas por la categorización, estructuración, contrastación y teorización.

De esta investigación surgieron dos constructos teóricos. Realidades de la educación inclusiva en los estudiantes con discapacidad intelectual y Educación inclusiva y su vulnerabilidad como derecho humano en los estudiantes con discapacidad intelectual. Entre los aportes que más resaltan la autora es que los docentes solo tienen los conocimientos pedagógicos básicos para manejar a los estudiantes con discapacidad intelectual, buscan por internet en libros para conocer el trabajo pedagógico y cuando necesitan alguna ayuda a nivel de la institución no es satisfactoria. Aunado a esto hay una cantidad relevante de estudiantes con discapacidad para atender, con ausencia de diagnósticos, significando que se está vulnerando el derecho a una educación de calidad para estudiantes con discapacidad.

El antecedente de Pineda (2022) es de suma importancia estratégica para la investigación por dos razones fundamentales, uno por su enfoque basado en derechos y por su ubicación geográfica, al compartir el mismo contexto fronterizo y regional del centro de estudios. El mayor aporte es el cambio de enfoque. Pineda no analiza la inclusión solo como un proceso pedagógico, sino como un imperativo de justicia social. Sostiene que la educación inclusiva es el cumplimiento de un derecho fundamental. Al investigar en Cúcuta, aporta datos reales sobre las dificultades que enfrentan las instituciones en la zona de frontera, y la vulnerabilidad.

Se destaca entonces su enfoque en los Derechos Humanos aporta una base ética indispensable para analizar los retos de la formación docente, sugiriendo que el principal desafío de los licenciados en educación infantil no es solo técnico, sino la comprensión del niño como sujeto pleno de derechos. Los constructos generados por Pineda sirven como referente para evaluar si la formación inicial en el nivel infantil está alineada con las realidades y exigencias legales del entorno regional.

Ramírez, (2022) en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, desarrolló una investigación doctoral, la cual título: Aproximación teórica del acompañamiento IN SITU en las practicas pedagógicas en los docentes de básica primaria, lo cual representó su objetivo general. El escenario de estudio fue la Institución Educativa Distrital Brisas del Río de Barranquilla, en Colombia. A nivel metodológico, se utilizó el paradigma interpretativo, apoyado en la fenomenología como método de investigación. Se utilizó la entrevista semiestructurada y de la información aportada emergieron categorías, las cuales fueron útiles para construir la aproximación teórica.

El aporte que deja a la investigación es que el estudio abordó las propuestas pedagógicas actuales, representadas en el acompañamiento pedagógico, como un factor esencial de la enseñanza, puesto que el profesional de la docencia debe apoyar el propósito fundamental de la educación actual materializada en el desarrollo de competencias y conocimientos de los estudiantes.

Desde el punto de vista regional, Suarez (2021) desarrolló su tesis doctoral, denominada: “Aproximación teórica desde la comprensión y el significado de las representaciones sociales de la práctica pedagógica del docente en las Escuelas Formadoras de Maestros” en la Universidad Pedagógica Rural “Gervasio Rubio” en Venezuela. Como objetivo general se planteó la descripción de las concepciones de los actores educativos, a partir del análisis e interpretación del discurso para comprender el significado que le otorgan.

La metodología refirió un enfoque cualitativo, para lograr los propósitos se aplicó el método hermenéutico, sostenido en la teoría fundamentada. El estudio constó de un ejercicio de campo con el fin de percibir las concepciones. Por tanto, se

manifestó desde un diseño de etapas, iniciando con la recolección de datos, seguido del análisis para encontrar hallazgos.

La investigación de Suarez (2021) resulta medular para este estudio, al haberse desarrollado en el seno de la UPEL IPRGR. Su aporte principal reside en el análisis de las representaciones sociales, permitiendo comprender que los desafíos en la formación de los Licenciados en Educación Infantil no son solo de orden técnico, sino que subyacen en las concepciones y significados que los actores educativos otorgan a su práctica. Este antecedente fundamenta la necesidad de promover una práctica pedagógica reflexiva que responda a las demandas del mundo globalizado y a la inclusión como una realidad ineludible.

Teorías iniciales

Las teorías que se exponen a continuación conforman parte de la fundamentación de la investigación, porque de estas se desprenden conocimientos que permiten profundizar en la ontología del objeto de estudio.

Teoría de la actividad

Para Engestrom (1999) la teoría de la actividad presenta como enunciado la dialéctica del conocimiento y del pensamiento, se centra en brindar importancia al potencial creativo de la cognición humana. Por lo que, su aporte es interesante desde el punto de vista del desarrollo de las prácticas humanas al referir importancia sobre el análisis y síntesis de información, lo que implica expandir el conocimiento desde la relación entre la exteriorización y la interiorización, reflejando un cambio. En esta línea, Larripa y Erausquin (2008) señalan:

Las acciones individuales y grupales son relativamente independientes, pero están subordinadas y entrelazadas y sólo pueden llegar a comprenderse cuando se interpretan en relación con sistemas de actividad íntegros vinculados a otros sistemas de actividad que se relacionan entre sí. (p.114)

Desde esta perspectiva, la presente investigación asume que los retos en la formación de licenciados en educación infantil no pueden analizarse como eventos aislados, porque como se ha señalado, las acciones de estos futuros docentes están subordinadas y entrelazadas con sistemas de actividad superiores, tales como las

políticas curriculares de la universidad y las dinámicas reales de las instituciones educativas.

Desde esta óptica, el estudio que se presenta sostiene que los obstáculos presentes en la capacitación de los maestros para la primera infancia no constituyen fenómenos inconexos. Por el contrario, el desempeño de los egresados se encuentra íntimamente ligado y condicionado por estructuras de mayor escala, entre las que destacan los lineamientos académicos de las facultades de pedagogía y las realidades operativas de los centros escolares. En consecuencia, descifrar las complejidades de la enseñanza para la diversidad exige concebir la preparación de grado como un engranaje global.

Este debe mantener una interacción constante con los entornos comunitarios y los marcos legales que rigen el ejercicio profesional, reconociendo que la eficacia del educador depende de la cohesión entre su instrucción teórica y las demandas socioculturales del territorio donde se desempeña. Por tanto, comprender los desafíos de la educación inclusiva implica interpretar la formación inicial como un sistema íntegro que debe dialogar permanentemente con los contextos sociales y normativos donde el docente ejercerá su labor. En este orden de ideas, la formación del maestro reseña una actividad humana de intervención evolutiva que orquesta objetivos relacionados a una futura práctica pedagógica que demanda la consideración de diversos elementos afines entre el que enseña y el que aprende.

Teoría del procesamiento de la información

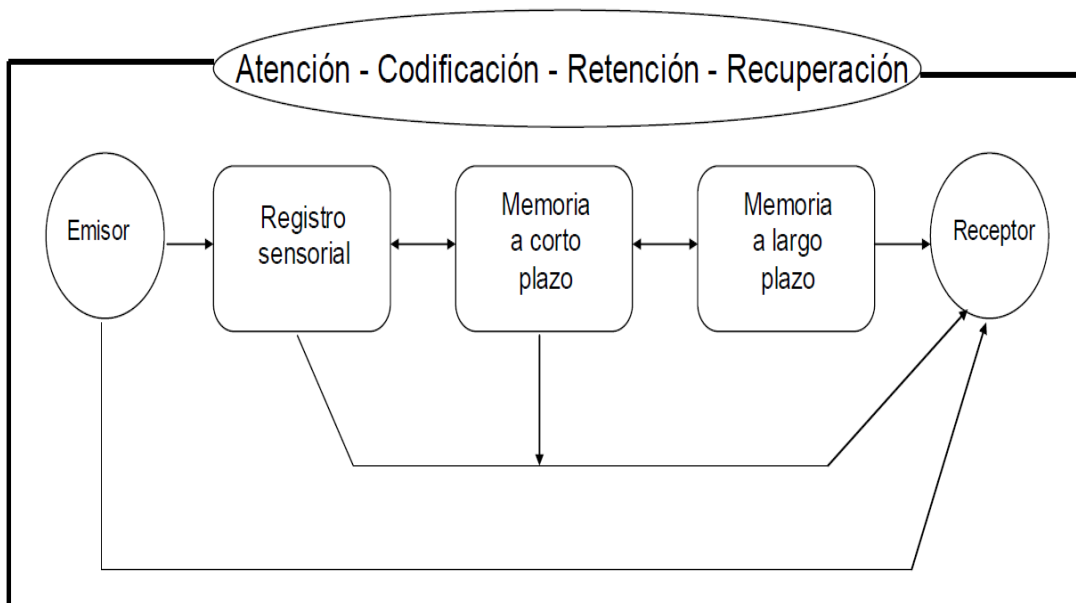
La teoría del procesamiento de la información ha sido desarrollada desde la psicología y las ciencias cognitivas, y refiere sobre cómo las personas adquieren, almacenan, organizan y utilizan la información. Como aportes relevantes se destaca que el cerebro humano funciona como un ordenador o una máquina de procesamiento de información. En tal sentido la mente humana procesa la información entrante, la organiza, almacena y la utiliza para generar respuestas y comportamientos. El cerebro recibe información a través de los sentidos, la cual procesa y codifica en unidades que se almacenan en la memoria a corto plazo y posteriormente son transferidas a la memoria a largo plazo para su almacenamiento. En relación con esta apreciación, Gimeno y Pérez (1993) aseguran:

El hombre es un procesador de información, cuya actividad fundamental es recibir información, elaborarla, y actuar de acuerdo a ella. Es decir, todo ser humano es activo, procesador de la experiencia mediante el complejo sistema en el que la información es recibida, transformada, acumulada, recuperada y utilizada (, p.54)

Para Gimeno y Pérez (1993) el aprendizaje a partir del procesamiento de la información responde a un esquema cognitivo, donde se brinda importancia a las estructuras internas que mediatizan. Por lo tanto, se estima los aportes de Bruner al apreciar que el aprendizaje es un acto relacionado al medio y de acuerdo a los conceptos que este proporcione, en este sentido, la mente discrimina estímulos y respuestas por asociación, lo que constituye para Gagné (1970) un comportamiento inteligente del hombre. En línea con lo anterior, la teoría del procesamiento de la información aporta conocimientos acerca de cómo la memoria sensorial es el primer nivel de procesamiento de la información, y que refiere la capacidad de retener brevemente la información captada por los sentidos.

Esta se divide en memoria icónica visual y memoria ecoica auditiva, las cuales permiten identificar la información mediante los sentidos. La memoria a corto plazo también conocida como memoria de trabajo es la capacidad de retener y manipular activamente la información durante un período limitado, esta memoria es responsable de mantener la información relevante en la mente para llevar a cabo tareas cognitivas y decisiones inmediatas. La memoria a largo plazo es la etapa de almacenamiento de la información de forma más permanente. La información que es considerada importante o que ha sido procesada adecuadamente en la memoria a corto plazo puede transferirse a la memoria a largo plazo. Esta memoria, tiene la capacidad de retener información durante largos periodos desde días hasta toda la vida. A continuación, se presenta la figura 1 con el modelo de procesamiento de la información de Mahoney (1974).

Figura 1.
Modelo de procesamiento de la información



Nota: Salamanca (2026).

Dentro de estas líneas investigativas, la teoría del procesamiento de la información permite comprender cómo la mente interactúa con el mundo y ayuda a optimizar la forma en que la persona aprende para mejorar la capacidad de procesar y utilizar la información de manera efectiva e inteligente, dando lugar a la memoria activa como parte de la actividad humana, logrando utilizar la información de forma útil.

La incorporación de la Teoría del Procesamiento de la Información en esta investigación permite fundamentar los desafíos formativos desde una perspectiva cognitiva. Al comprender que el aprendizaje depende de la adquisición, codificación y almacenamiento eficaz de los estímulos, se hace evidente que los licenciados en educación infantil requieren competencias específicas para gestionar la carga cognitiva en aulas diversas. Por lo tanto, el reto de la formación inicial radica en trascender la instrucción generalista para dotar al docente de herramientas que optimicen los procesos de memoria y respuesta en estudiantes con ritmos de aprendizaje heterogéneos".

Esquema paradigmático

La educación inclusiva no surge simplemente como una reforma administrativa, sino como una ruptura paradigmática en la forma en que la sociedad concibe el conocimiento y al sujeto que aprende. Epistemológicamente, este enfoque representa el tránsito de un modelo positivista y clínico que clasificaba a los individuos según el statu quo preestablecido hacia un paradigma de la complejidad y la justicia social. En esta transición, el saber pedagógico deja de centrarse en la corrección del déficit para fundamentarse en la valoración de la alteridad, es decir la legitimización del otro. Skliar (2017) señala:

La inclusión no es un problema tecnológico, sino ético: se trata de cómo recibir al otro en su diferencia, sin pretender cambiarlo o normalizarlo, reconociendo en la alteridad la esencia misma de cualquier acto pedagógico que pretenda ser humano. (p. 42)

Bajo esta perspectiva, la inclusión se erige como un constructo ético-político que busca dismantelar las estructuras segregacionistas que históricamente han permeado los establecimientos educativos. La configuración de la equidad es un proceso de reconfiguración de las oportunidades de estudio. Desde este horizonte, el conocimiento no se entrega de manera uniforme, sino se concibe como un bien social que debe ser accesible mediante la eliminación de las barreras simbólicas y materiales que producen la exclusión. Por lo tanto, el desafío de la educación inclusiva como objeto de conocimiento es procurar la permanencia de estudiantes con discapacidad o condiciones diversas y, esto implica que el sistema educativo debe reconocer la neurodiversidad y la pluralidad funcional como condiciones inherentes al ser humano, y no como anomalías.

Por tanto, el reto epistemológico para las instituciones radica en cuestionar los elementos segregacionistas latentes, transitando hacia una epistemología del sur, donde la diferencia no es un obstáculo para el aprendizaje, sino la fuente primordial de donde emana la riqueza del acto educativo. Cabe destacar que, Santos, 2011) asegura:

La epistemología del sur es el reclamo de nuevos procesos de producción y de valorización de conocimientos, válidos u otros, científicos y no científicos, y de nuevas relaciones entre diferentes tipos de conocimiento, a partir de las clases y grupos sociales. (p. 35).

En el contexto de la formación de docentes para la infancia, esta perspectiva adquiere una relevancia porque implica que el currículo universitario no puede limitarse a la reproducción de teorías generadas en centros de poder globales, sino que debe validar los saberes otros aquellos que emergen de la práctica cotidiana, de la diversidad funcional y de las realidades socioculturales de los grupos sociales en vulnerabilidad. Por lo tanto, permite al futuro licenciado desarrollar una sensibilidad pedagógica capaz de integrar la neurociencia con el saber comunitario, y la norma legal con la realidad del territorio. En última instancia, la Epistemología del Sur refiere la conciencia y el llamado a construir una justicia cognitiva, donde la inclusión sea posible porque primero se ha otorgado validez y dignidad a la voz y al pensamiento de quien habita la diferencia.

Ante lo expuesto, la educación inclusiva se centra en la creencia de que todos los estudiantes, indiferentemente de sus particularidades, tienen derecho a una educación de calidad, por lo tanto, la formación del maestro es fundamental para ofrecer una atención pedagógica que considere la diversidad en sus prácticas educativas, cuyo enfoque es contrarrestar las barreras que han limitado su acceso y participación en el sistema regular, garantizando una enseñanza que cubra las necesidades de aprendizaje para no situarlos en desventaja. En este orden de ideas, Pineda (2022):

La educación inclusiva, nace para responder a los requerimientos sociales desde la configuración y valoración de la equidad en correspondencia con las oportunidades de estudio en los establecimientos educativos, procurando evitar la exclusión de estudiantes con algún tipo de discapacidad o condición que se vincule con elementos segregacionistas (p.58)

El paradigma de la integración universal surge como una respuesta a las demandas colectivas, fundamentándose en la estructuración y el reconocimiento de la justicia distributiva dentro del sistema escolar. Este enfoque busca garantizar que el acceso al conocimiento sea un derecho tangible en los recintos de formación, orientando sus esfuerzos a erradicar la marginación de aquellos educandos que presentan diversidades funcionales o características particulares. Al centrar su atención en la eliminación de prácticas divisorias, esta modelo pedagógica apuesta por una transformación profunda de la cultura académica, donde el respeto a la diferencia se convierte en el eje motor para neutralizar cualquier vestigio de discriminación en el aula. Ainscow (2012) menciona:

La integración universal requiere transformar la escuela para que sea capaz de responder a las necesidades de todos los estudiantes, asegurando su participación en el currículo común y eliminando las barreras que impiden el aprendizaje en el sistema educativo ordinario. (p. 28)

Estos cambios generan procesos evolutivos en la forma como se lleva a cabo el proceso de enseñanza, cumpliendo con lo establecido en materia de derechos humanos, para evitar circunstancias discriminatorias. Colombia ha abordado la educación inclusiva a través de la creación de un marco legal cuyo fin se alinea en garantizar acceso, permanencia, además de procurar la calidad educativa para todos sin excepción, incluso de aquella población de estudiantes en condiciones educativa especial. Por este motivo, es prioritario que se ofrezca a los docentes una formación idónea, ética, que este capacitado para no ignorar estas realidades. Desde esta configuración, se define la necesidad de comprender esta realidad, conocerla desde contextos donde justamente se inicia el proceso formativo del docente, como son las universidades, escenario donde la investigadora se relaciona con el objeto de estudio.

La investigación sobre la formación del maestro y las prácticas pedagógicas inclusivas son un referente que en la actualidad cobra fuerza ante la comunidad científica porque el maestro desarrolla su forma de enseñar, por medio de una didáctica que refieren la selección de estrategias, recursos y metodologías afines a la naturaleza de la realidad de sus estudiantes. De allí que el proceso formativo del futuro maestro debe articularse con el conocimiento de leyes y decretos como por ejemplo el Decreto 1421 de 2017, donde se reglamente la atención educativa a la población con discapacidad o condición especial en el marco de la educación inclusiva. Así como en el Decreto 366 de 2009, donde se regula la prestación del servicio educativo a estudiantes con discapacidad. Estos decretos acordes a lo establecido en la Ley 115 de 1994.

Desde hace algunas décadas se viene trabajando en promover la inclusión a nivel educativo, sobre todo para aquellos estudiantes con algún tipo de condición especial. Es así como, Verdugo (2009) expresa “La inclusión implica un gran cambio, inmediato y a largo plazo, que requiere una acción concertada de distintos agentes sociales: responsables públicos, profesionales, familias, organizaciones e investigadores” (p. 37). Este aspecto es de gran importancia porque implica cambios inicialmente en los pensum de estudios de las universidades para que cumplan con un proceso formativo del maestro coherente y pertinente a prácticas pedagógicas que

atiendan las necesidades de los estudiantes con condición especial en las instituciones educativas regulares.

Diacrónica de la formación de maestros con relación a la educación inclusiva

A la luz del esquema paradigmático expuesto, la diacrónica sobre la educación inclusiva que se presenta seguidamente surge con la necesidad de conocer un poco más sobre la naturaleza y concepciones que ha abarcado a través de los años, sobre todo como se ha comprendido este tema abordando la inclusión a personas con discapacidad, vinculándose con un sentido ético, moral que se expresa desde la dignidad de la persona, para evitar escenarios segregacionistas sobre todo desde el contexto educativo, donde se debe reconocer como un espacio de oportunidades aun cuando existan las diferencias. En este orden de ideas, Cortina (2013) propone:

La dignidad de la persona no es un precio, sino un valor absoluto que exige respeto incondicional; reconocerla en el ámbito educativo implica garantizar que cada estudiante, sin exclusión, sea tratado como un fin en sí mismo y nunca como un medio (p. 54).

Interpretar la dignidad de la persona en el escenario educativo trasciende la simple aplicación de protocolos de inclusión; implica situar el valor intrínseco del ser humano por encima de cualquier estándar de rendimiento o etiquetas clínicas. Al concebir la dignidad como un valor absoluto y no como un "precio" sujeto a condiciones, se establece un mandato ético para las facultades de educación: el futuro docente no debe formarse solo para "gestionar" la diversidad, sino para reconocer la sacralidad de la individualidad de cada infante.

En la educación infantil, tratar al estudiante como un fin en sí mismo significa que su proceso de aprendizaje tiene valor por el simple hecho de potenciar su humanidad, y no para convertirlo en un recurso funcional para el sistema social o económico. Para los licenciados en formación, este es quizás el mayor reto y desafío, y es despojarse de visiones utilitaristas que ven al estudiante con discapacidad como una carga o un caso por resolver, para transitar hacia una pedagogía del cuidado y el respeto incondicional. Por consiguiente, la dignidad orienta la adaptación curricular y el diseño de ambientes de aprendizaje. Si la dignidad es el norte, la exclusión se vuelve ontológicamente imposible, pues el sistema educativo se ve obligado a transformarse para acoger la esencia de cada persona, garantizando que el aula sea

un espacio donde el derecho a ser y a existir con plenitud sea la premisa innegociable de toda acción pedagógica.

En congruencia con lo estimado, se trata de brindar un conocimiento lo más cercano posible, al partir del análisis de lo que en su momento se conoció como educación especial, porque se refiere como antecedente de la perspectiva inclusiva a nivel educativo. Destacando en primer lugar que la sociedad incide sobre las estigmatizaciones y estereotipos que se hacen sobre las personas y con ello, se determinan actitudes de aceptación o rechazo social con consecuencias en el contexto de educativo. Desde este enfoque, es necesario asumir la segregación como parte de lo que ha transgredido, por ende, la educación especial tuvo esa especie de connotación que distaba de la integración a escuelas regulares por las implicaciones y particularidades. Para Murillo (2016):

La segregación escolar consiste en la distribución desigual de los estudiantes en los centros educativos según sus características sociales o personales, lo cual genera circuitos de enseñanza diferenciados que refuerzan la exclusión y limitan las oportunidades de interacción entre diversos grupos. (p. 11)

La separación sistémica en las instituciones académicas se manifiesta a través de una asignación asimétrica de la matrícula, fundamentada en los perfiles socioeconómicos o las condiciones individuales del alumnado. Este fenómeno establece trayectorias pedagógicas divergentes que profundizan el aislamiento y restringen las posibilidades de convivencia entre colectivos heterogéneos. Para los licenciados en formación, comprender estas dinámicas de división es vital, ya que su labor debe orientarse a disolver estas fronteras invisibles que, bajo la apariencia de una atención especializada, terminan perpetuando brechas de inequidad desde los niveles iniciales de escolaridad.

En la antigüedad clásica la persona debía nacer sin ningún tipo de condición irregular o discapacidad notoria debido a la concepción mítica que le otorgaban la cultura griega, mesopotámica, y egipcia, porque era símbolo de miseria y enfermedad, presencia de lo diabólico o maléfico, consecuencia de los conjuros y encantamientos de la hechicería. Estos significados dieron paso al rechazo, discriminación, desprecio, aniquilación o abandono, tal y como lo menciona Puig de la Bellacasa (1992): “En la antigüedad clásica, la discapacidad era interpretada como una marca de castigo divino o impureza; la respuesta social predominante fue la marginación o el

infanticidio, al considerarse que estos sujetos carecían de valor para el ideal de ciudadano perfecto” (p. 58).

Durante las civilizaciones grecorromanas, la discapacidad era comprendida como un estigma de origen metafísico o un signo de desequilibrio espiritual. Ante esta percepción, la comunidad solía adoptar medidas extremas que oscilaban entre el ostracismo y la aniquilación sistémica de los recién nacidos, bajo la premisa de que tales individuos resultaban incompatibles con el prototipo de excelencia y utilidad exigido a los miembros de las polis. En este periodo, la carencia de facultades convencionales se traducía automáticamente en la pérdida del estatus humano, privando a estos seres de cualquier posibilidad de acogida.

Comprender este trasfondo de intolerancia es crucial para la presente investigación, pues permite contrastar el abismo ético que separa aquellas prácticas arcaicas de los actuales retos en la formación de licenciados, cuyo propósito es, precisamente, edificar una cultura de respeto radical a la vida desde la primera infancia. En este orden de ideas, Falla (2015) expresa que “Desde las épocas más remotas de la humanidad [...] se asumía que las anomalías, se debían a la existencia de un espíritu de maldad en el cuerpo” (p.27). Esta apreciación hace interpretar que este tipo de sociedad segregacionista sembró estigmatizaciones que aún en la actualidad representan exclusión en los diferentes sistemas.

Cada momento histórico y contexto, refiere tratos sociales y con ello se condicionan las percepciones y los valores de grupos dominantes. En este sentido, López, (2015) también expone que “En la antigua Grecia y la Alemania nazi, coincidían en valores similares referentes a la pureza racial, debido que procuraban eliminar a las personas que constituían una amenaza de degeneración racial” (p.18). Platón en su obra la República, (387 a.C.). acota que los endebles y los retrasados mentales, tenían insuficiente espacio en la sociedad.

Desde el ideal de perfección, Platón argumentaba que, para mantener una polis, los hijos de los ciudadanos superiores debían ser criados por el Estado, mientras que aquellos que nacieran con defectos o de padres inferiores debían ser ocultados o eliminados. Para Platón, la educación era una herramienta de selección para identificar quiénes serían artesanos, guerreros o gobernantes. Quien no

encajaba en este esquema por una limitación física o cognitiva, simplemente no tenía lugar en su República ideal.

También, en la obra “Política”, Aristóteles enuncia aspectos sobre el abandono y la prole, a solicitud de promulgar una ley, donde la existencia de un infante deforme no era merecida y era necesaria para evitar deformidades. Aristóteles con su postura arbitraria, aludió además a mandatos conyugales semejantes a las de Platón, su maestro. Por ejemplo, defendía el aborto de matrimonios contrarios a las leyes establecidas, se prohibía al hombre a partir de los 70 años y a la mujer 50, procrear, y también, se prohibían los matrimonios a edad temprana, entre otras, el origen de todas estas medidas fue para evitar nacimientos de niños con deformidades que se consideraba en ese entonces una mancha para la República.

De la misma manera, una referencia muy marcada en la antigüedad fue la de los espartanos. En Esparta en los siglos VIII a VI a.C, la educación era muy estricta en todos los sentidos, su mayor interés estaba en formar a los soldados en conocimientos bélicos. Su concepción pedagógica otorgaba la primacía al Estado sobre la persona, siendo la suprema ley, determinante del fin último del individuo. Destacando circunstancias tales como la presentación del recién nacido y de allí se decidía si ese niño debía vivir o no. Con relación a lo expuesto;

El modelo formativo de la antigua Esparta se estructuraba como un esquema de instrucción pública forzosa, cuyo propósito fundamental era el moldeamiento de combatientes para la polis. Al cumplir la primera infancia, los varones eran integrados a un método de rigor severo, preparación corporal intensiva y sumisión total a la autoridad, donde el valor supremo de la enseñanza residía exclusivamente en la eficacia para el combate. Las circunstancias para ese momento y ese contexto, para los infantes con discapacidad, era nula, porque la mayoría apenas eran detectados, eran asesinados.

La pedagogía no buscaba el desarrollo integral de la persona, sino la estandarización del individuo bajo parámetros de fuerza y resistencia. Para la presente investigación, este antecedente resulta crucial, ya que representa el grado máximo de una educación que ignora la individualidad y la diversidad, basando la permanencia del sujeto en su capacidad de responder a una función táctica

específica. Este enfoque contrapone drásticamente los retos de la formación docente contemporánea, la cual se orienta hacia el reconocimiento de la singularidad y la acogida de todos los educandos, independientemente de sus aptitudes físicas o funcionales.

Siglos más tarde, a las personas con algún tipo de discapacidad se le brinda un enfoque más científico, que tiene que ver con la naturaleza del desarrollo de la persona, es decir, con las patologías internas del organismo, lo que genera sensibilidad y se comienzan a gestar los primeros cambios de manera progresiva se estudia a nivel médico las condiciones y se generan otras concepciones que tienen congruencia con la dignidad de su ser.

Para Toledo (1986), la educación especial es concebida como “El sistema que atiende diferencias por medio de la individualización de la enseñanza, adaptación y adecuación de métodos, recursos de acuerdo a las necesidades especiales” (p. 76). Esta connotación indica la importancia que se comienza a brindarse y es la apertura a comprender las necesidades en cuanto al apoyo de recursos y métodos congruentes a las necesidades de desarrollo, lo que implica una intervención educativa que buscaba optimizar sus condiciones.

El tránsito de la educación especial hacia la educación inclusiva no constituye un simple cambio de nomenclatura, sino una reconfiguración ontológica del sujeto educativo. Históricamente, la Educación Especial se cimentó en el modelo médico, donde el estudiante era diagnosticado desde su déficit y atendido en espacios segregados, bajo la premisa de que su anormalidad requería métodos aislados. En este esquema, el sistema permanecía estático y era el alumno quien debía rehabilitarse para intentar encajar en la sociedad.

Sin embargo, a partir de hitos internacionales como la Conferencia de Salamanca (1994) y la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006), emerge el paradigma de la Educación Inclusiva. Este enfoque desplaza la mirada desde las limitaciones del individuo hacia las barreras del entorno. Bajo esta nueva luz, el sistema educativo es el que debe transformarse, flexibilizando su currículo para asumir la pluralidad humana en aulas regulares. En la Declaración de Jomtien en 1990, se estableció el enfoque acerca de brindar acceso a todos los

niños en busca de derribar las barreras que restringen las oportunidades educativas. Seguido de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales llevada a cabo en España en el año 1994, estableciéndose como objetivo principal la Educación para todos y con esto se originan una serie de vínculos y compromisos expuesto a través de políticas que honrando a la educación inclusiva.

Desde este enfoque, se comprende como una respuesta educativa a los niños, niñas y adolescentes con necesidades específicas que demandan un proceso diferente de adaptación a la enseñanza. Más adelante, se celebró el Foro Mundial de Educación en Dakar (2000), allí se reconoció con preponderancia la consideración a los niños con condiciones especiales de aprendizaje. Para el año 2001, se originan avances, y se asume como educación integrada dentro de la educación normal.

Mientras la UNESCO, en el año 2004, promueve que en las instituciones educativas se puede desarrollar un sistema inclusivo efectivo como forma de contribuir a evitar las acciones segregacionistas y discriminatorias, puesto que estos son considerados comunidades de aprendizaje para todos. En el contexto educativo, se inicia con un proceso de asimilación y adaptaciones relacionadas con oportunidades de matrícula a estudiantes con discapacidad, atendiendo los principios educativos, brindando atención pedagógica, de acuerdo a sus requerimientos. No obstante, aún falta por hacer debido a que existe una problemática que afecta y es la falta de formación del maestro.

Ante lo expuesto, en Colombia ha transitado desde un enfoque médico-asistencialista hacia un paradigma de derechos, reflejando una evolución lenta pero constante en la concepción de la diversidad. En sus inicios, durante gran parte del siglo XX, la formación de maestros estaba orientada hacia la educación especial, donde el docente era preparado para segregar y rehabilitar a los estudiantes con discapacidades en instituciones separadas. Este periodo se caracterizó por una visión clínica de la diferencia, en la que el sistema educativo no se adaptaba al estudiante con discapacidad, sino que debía ser normalizado para acceder al aprendizaje, dejando a la inclusión fuera de las facultades de educación generalistas.

Con la promulgación de la Constitución de 1991 y la posterior Ley General de Educación de 1994), se produjo una normativa que obligó a las universidades a

replantear sus currículos, no obstante, el discurso de la integración escolar comenzó a permear las aulas universitarias, exigiendo que los maestros en formación ya no solo atendieran a poblaciones homogéneas, sino que aceptaran la presencia de niños con limitaciones en las aulas regulares. Sin embargo, en esta etapa, la formación era solamente teórica y administrativa; se enseñaba la norma, pero no se dotaba al estudiante de educación de las herramientas didácticas necesarias para gestionar la diversidad, manteniendo una brecha significativa entre el mandato legal y el acto pedagógico.

A partir de la década de los 2000, impulsada por acuerdos internacionales como la Declaración de Salamanca y la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad, la formación docente en Colombia empezó a integrar el concepto de educación inclusiva, por lo que las unidades curriculares intentaron abandonar el enfoque de la discapacidad como un problema del individuo para entenderla como un resultado de las barreras del entorno. No obstante, este periodo evidenció una fragmentación académica, donde la formación inclusiva quedó relegada a cátedras electivas o módulos específicos, impidiendo que el futuro licenciado comprendiera la inclusión como una competencia transversal a todas las áreas del saber pedagógico.

En la última década, la expedición del Decreto 1421 de 2017 marcó un punto de inflexión técnica al introducir el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y los Planes Individuales de Ajustes Razonables (PIAR) como exigencias obligatorias, por lo que, este cambio ha forzado a las instituciones de educación superior a transitar de una sensibilización ética hacia un proceso formativo cónsono a estos requerimientos. El reto actual es superar la teorización vacía y asegurar que los maestros en formación reconozcan el derecho a la educación, pero también dominen las estrategias de flexibilización curricular.

Ante lo expuesto, se destaca que el panorama contemporáneo de la formación docente en Colombia revela una tensión entre los avances legislativos y la realidad de las prácticas profesionales. Si bien se ha ganado terreno en la visibilización de la alteridad aún falta una verdadera justicia curricular. El proceso formativo actual se encuentra en una fase donde se busca que el maestro en formación no sea solo ejecutor de formatos administrativos, sino un intelectual de la pedagogía capaz de

convertir la diferencia en una oportunidad de aprendizaje, consolidando así un camino que inició en la exclusión y aspira a culminar en la equidad.

Bases teórico - referenciales

Educación Inclusiva

La educación es un derecho universal, en tanto se interpreta que todas las personas en edad escolar indigentemente de sus características, condiciones y dificultades tienen derecho a educarse. Por ende, la inclusión escolar se representa desde la garantía de este derecho a las personas que por distintas razones como por discapacidad, población vulnerable, etnias, desplazados de territorio, migrantes, marginados o con menos oportunidades de acceder al sistema educativo tienen la posibilidad y oportunidad de gozar de este derecho humano fundamental tanto para la persona como para la sociedad, porque la educación es símbolo de desarrollo, progreso y evolución en cualquier contexto. Al respecto, Dueñas (2010) señala:

Los referentes teóricos de la orientación inclusiva pueden considerarse constituidos por el avance en la consolidación de los derechos humanos, conocidos como perspectiva ética. Los marcos legislativos, así como las prácticas educativas han ido evolucionando desde un enfoque centrado en la segregación a otro centrado en una educación integradora, en atención a la diversidad, y como medio para disimular los procesos de exclusión. (p.1)

La inclusión educativa, demanda del maestro capacitación en función de los requerimientos conforme el tipo de condición, sobre todo en el área de discapacidad. Además, se han de ajustar planificaciones de contenido, estrategias y recursos, orientados a asistir una educación que compense una enseñanza de calidad y con equidad académica. Entonces, por definición, la inclusión educativa tiene como objetivo asegurarle a cada uno de los niños y niñas y adolescentes el acceso equitativo, igualitario y continuo al aprendizaje. Actualmente, la educación considera que no se trata de aprender con mayor o menor velocidad, y que todas las personas, aún aquellas personas que tienen discapacidades tienen capacidad para aprender.

Por lo tanto, la formación del futuro maestro debe generar cambios y transformaciones, alineadas con los requerimientos en el caso de los estudiantes con discapacidad para garantizar que los aprendizajes puedan ocurrir en contextos escolares regulares. Hoy se comprende que todas las personas son diferentes, pero todas tienen capacidades, todos procesan información y adquieren conocimientos a

cierto ritmo de acuerdo a sus procesos cognitivos. De ahí que, en el proceso de enseñanza se pueden generar distintas alternativas en el desarrollo de actividades.

En los últimos años la neurociencia ha establecido el concepto de neurodiversidad, indicando que cada persona tiene un perfil de aprendizaje con algunos puntos más fuertes, denominadas fortalezas y algunos puntos débiles que distinguen como debilidades y apunta a que ese perfil está relacionado con cómo el cerebro se desarrolla en contacto e interacción con el entorno. Con relación a lo expuesto, Singer, 2017) menciona que:

La neurodiversidad se refiere a la variación natural en los cerebros humanos y las mentes, considerando que las diferencias neurológicas no son déficits que deban curarse, sino formas diversas de ser que enriquecen la condición humana y requieren aceptación social. (p. 12)

El concepto de heterogeneidad mental alude a la multiplicidad inherente de las configuraciones psíquicas y el funcionamiento del pensamiento. Desde esta visión, las disparidades del razonamiento no se interpretan como anomalías que precisan tratamiento médico, sino como manifestaciones distintas de la existencia que potencian la experiencia colectiva y demandan un reconocimiento comunitario pleno. Abordar la enseñanza desde este prisma implica que el profesorado en formación debe trascender el modelo de la patologización. En lugar de buscar la normalización de la conducta, el reto para los licenciados radica en diseñar entornos donde las trayectorias de pensamiento no convencionales sean valoradas como componentes esenciales del tejido social.

Esta transición hacia la validación de la singularidad neurológica permite que el aula se convierta en un espacio de acogida ética, donde la diferencia no es un obstáculo que superar, sino una cualidad que celebrar en pro de una educación verdaderamente equitativa. La UNICEF, (2014) en sus cuadernos de Formación sobre Educación Inclusiva, manifiesta que la educación inclusiva se basa en los Derechos Humanos y entre sus pretensiones se encuentra entender que no es el estudiante el que tiene que adaptarse a la institución educativa, sino esta, es la que tiene que adaptarse a los estudiantes, de allí que, son válidos e importantes los diagnósticos iniciales, así como la formación del docente.

En este orden de ideas, Bazurto y Samada (2021) “La inclusión implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques estructurales y estrategias basadas en una visión común que abarca a todos los niños en edades escolares y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regularlos” (p. 1378). La participación plena demanda una reconfiguración de las mallas curriculares, los marcos organizativos y las metodologías de enseñanza, fundamentada en un horizonte compartido que integra a la totalidad de la población infantil. Esta perspectiva sostiene la firme certeza de que el deber de asegurar dichas garantías recae directamente sobre los organismos de enseñanza convencional.

Para Bazurto y Samada (2021) “La Organización de las Naciones Unidas garantiza el derecho a la educación a nivel inclusivo, con el fin de satisfacer condiciones básicas de aprendizaje” (p.1375). La inclusión educativa según definición de la UNESCO, se comprende como el proceso que orienta a identificar y responder a la diversidad, reduciendo la exclusión en la educación. Por consiguiente, esta organización propone una educación en y para la diversidad. En este orden de ideas, Rodríguez, (2019) “La Educación Inclusiva, es un enfoque emergente, en respuesta a las ondas brechas de inequidad, a factores de exclusión, segregación en los escenarios educativos” (p.49). por ende, concibe como un derecho que pueden gozar personas con condición de discapacidad biológica, migrante, desplazada o forzada a salir de su territorio por algún tipo de circunstancia que se suscite. En este orden de ideas, Muñoz (2009) considera:

En América Latina, del 20% al 30% de niños y niñas con discapacidad asisten a la escuela. Las estadísticas, revelan que los niveles de analfabetismo son mucho más altos entre la población con discapacidad, y que el escenario de discriminación y segregación, es alarmante. (p.10)

En el caso de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2008) a través de esta se reconoce a la educación como un derecho en todos los niveles de enseñanza. Promueve, además el reconocimiento de las singularidades por lo que se traza entre sus metas, potenciar el talento y la creatividad, utiliza métodos inclusivos, aporta soluciones para que el aprendizaje no tenga barreras, asume ajustes de acuerdo con las individualidades. La formación del maestro inicialmente estaba a cargo de hombres de edad avanzada en la antigua Grecia, prevaleciendo su estatus social y conocimiento, por medio de los cuales se

adquirían normas, se continuaban costumbres, creencias, valores y saberes conforme.

La época del enciclopedismo o época de las luces marcó pauta histórica porque representó un momento en el que la educación prevaleció como un punto de interés en la escala social permitiendo así el desarrollo y evolución social. En algunos contextos las mujeres comenzaron a educar bajo las regulaciones y normas establecidas por el sistema, adecuando ciertas dinámicas pedagógicas al entramado social y cultural regente. Posteriormente con los derechos de la mujer se amplía el campo educativo, dando paso a la creación de más instituciones educativas para que pudieran gozar de este derecho humano fundamental, esto puede marcar un hito en la historia porque se multiplican los escenarios formativos, como en el caso de Colombia con las Escuelas Formadoras de Maestros, entre esas las Escuelas Normales desde 1821 y las universidades con carrera en Formación docente como la Universidad Francisco de Paula Santander y la Universidad de Pamplona a nivel regional, entre otras destacadas a nivel nacional.

Al respecto, la UNESCO, (2014) expone que “para garantizar la calidad educativa se requieren de profesionales de la docencia talentosos formarlos apropiadamente” (p.134). La formación del docente, está determinada por diversos aspectos entre los que figura el pensum de estudios, la enseñanza brindada por los docentes, la misión y visión institucional, el perfil, la innovación, el alcance formativo del futuro docente, dominio disciplinar, adquisición de conocimientos, vocación y desarrollo de aprendizajes de manera eficiente.

Sobre esto, la formación del maestro está sujeta a la acción educativa que brinde la institución de educación superior, dependerá del nivel de compromisos frente a las exigencias que el momento y el contexto demande. En este orden de ideas, la UNESCO (2014) también precisa que “El proceso de formación docente confiere un gran compromiso. Es un pilar esencial para generar la calidad educativa” (p. 134). Es importante, interpretar los significados que giran alrededor de la formación del futuro maestro porque ha de valorarse que el mundo evolucionó y con ello, se requieren cambios y transformaciones en el sistema educativo, puesto que la comprensión de la condición humana junto a los avances tecnológicos marca la pauta de las necesarias atenciones que se debe satisfacer el contexto educativo.

Esta apreciación, es ampliada por Rodríguez (2019) cuando expresa “El profesor es un factor fundamental, clave en los procesos educativos inclusivos, debido a que es la persona que desarrolla un plan de enseñanza en ambientes para el aprendizaje” (p. 5). En reciprocidad con lo expuesto por el precitado autor, refiere que la mejora educativa actualmente ha de concentrarse, además, en la formación del maestro, por ello se han originado propuestas de parte de la UNESCO, así como de otras organizaciones internacionales.

La adecuada formación docente, es fundamental para garantizar el éxito de las prácticas profesionales inclusivas puesto que debe tener entre sus prioridades la comprensión de las necesidades educativas especiales dada las particularidades individuales y propias de los estudiantes con algún tipo de discapacidad lo que hace multidimensional su enseñanza. Por tanto, debe ser relevante la formación del maestro desde la multiplicidad de su representación teniendo como base los diversos elementos sobre los cuales interactúa. En tal sentido, su proceso formativo está conformado por una red de situaciones pedagógicas que atender y que constituyen o se alinean a la construcción didáctica que brinde.

La formación del maestro es un acto transcendental porque marca el camino de su futura labor pedagógica, esta se constituye como la base central que posibilita la comprensión de todo un entramado de acciones que se articulan bajo significados concernientes a las acciones inherentes de su proceso formativo. Para el año 2011 y 2013, en un estudio realizado respecto a cómo se preparan los docentes en su formación para la educación inclusiva, realizado por la Agencia Europea para las Necesidades Educativas Especiales y la Educación Inclusiva por 55 personas expertas, partieron de la revisión de la política y prácticas en la formación del maestro, además consideraron importante describir el perfil con el fin de generar la proyección de competencia necesarias para el desarrollo de su ejercicio ante la diversidad.

La educación inclusiva se refiere como un aspecto retador y desafiante sobre todo aquellos maestros cuya formación ha carecido o estuvo ausente de conocimientos que le permitan abordar esta complejidad en su acto educativo, lo que genera en muchos casos resistencia ante el desconocimiento del tratamiento o de los ajustes a nivel de contenido, estrategias y recursos para llevar a cabo un proceso justo, equitativo y de calidad. Lo anterior se refleja en lo expuesto por Suarez (2021)

“La educación posibilita a los seres humanos que acceden a ella, a evolucionar en pensamiento y acción, desde el conocimiento” (p.71). En este sentido, la formación del maestro ha de estar ilustrada desde esquemas de tratamiento pedagógico conforme a los procesos de transformación dada la importancia de la condición humana, sobre todo ante un mundo que tiene la mirada en la integración de las TIC en todos los sistemas, también se debe conceder importancia a la condición humana, sin importar su condición.

La formación del licenciado en el siglo XXI se encuentra en una encrucijada histórica. La presión global impulsa una alfabetización acelerada, respecto a la Educación Inclusiva porque es necesario el reconocimiento de la condición humana por lo que hay que sustentar la formación del maestro en esquemas de tratamiento pedagógico y esto implica que el docente debe ser creador de ambientes humanos. Por esto, en el marco de la inclusión, la transformación del maestro es vital para adaptar su enseñanza a la singularidad de cada estudiante. Como señala la Epistemología del Sur, se debe valorar los saberes diversos frente a la homogeneización que a veces impone la educación.

Formación Del Licenciado en Educación Infantil de la UFPS

La resolución N° 008959 del 27 de agosto de 2019 emanada por el Ministerio de Educación Nacional, conforme a la evaluación realizada ante la solicitud de registro calificado del programa Licenciatura en educación Infantil de la Universidad Francisco de Paula Santander bajo la modalidad presencial en Cúcuta, Norte de Santander, Colombia, y conforme a las atribuciones legales contempladas en la ley 30 de 1992, la Ley 1188 de 2008, el Decreto 5012 de 2009 y la Resolución 6663 del 2 de agosto de 2010, aprueba su desarrollo de acuerdo al servicio educativo de calidad como institución de educación superior.

El Programa Académico de Educación Infantil de la UFPS, como misión tiene una proyección basada en la formación de maestros con un nivel de competencias alineadas a la calidad académica que se brindará para lograr el desarrollo integral de los niños y niñas. Por otra parte, la visión refiere que se fundamenta en el reconocimiento a nivel regional, nacional, así como internacional desde el punto de vista académico e investigativo, con sentido humanista y social. Esto implica la ruta

trazada por propósitos fundamentales y entre estos el contribuir con la mejora de la educación infantil a través de prácticas pedagógicas, metodología, didáctica aplicada en la enseñanza para el aprendizaje, a fin además, de contribuir con la formación de seres humanos autónomos, creativos, eficientes, activos, donde la formación del maestro en Educación Infantil sea de calidad y pueda posteriormente promover en sus estudiantes el aprender a aprender, a interaccionar, fomentando el trabajo colaborativo.

Lo expuesto, revela importancia en la cualificación de profesionales idóneos a la enseñanza adecuándola, contextualizándola por medio de conocimientos en el manejo de la didáctica, del saber, a través de la aplicación de estrategias significativas para desarrollar las capacidades intelectuales de los estudiantes, convenientes a una educación humanizada, conforme a las necesidades. En correspondencia con lo señalado, Vaillant (2019) considera:

La cualificación de profesionales para la educación inclusiva trasciende la acumulación de saberes disciplinares o la asistencia a cursos de actualización esporádicos; se trata, en cambio, de un proceso de profesionalización que integra la competencia técnica, la sensibilidad social y la capacidad de investigación-acción en el aula. (p. 58)

Un profesional cualificado es aquel que posee las herramientas metodológicas para identificar y remover barreras al aprendizaje, pero que simultáneamente mantiene un compromiso ético con la equidad. Sin esta cualificación integral, el docente se siente desarmado ante la diversidad funcional, lo que no solo afecta la calidad de la respuesta educativa que recibe el alumnado, sino que también vulnera la propia identidad del maestro, quien percibe una brecha insalvable entre las demandas de la política inclusiva y sus capacidades reales de intervención. Tiene, además, entre sus propósitos la socialización del saber del saber mediante estrategias de documentación e información. Busca contribuir con la calidad, equidad y pertenencia educativa concentrando diversas experiencias. Entre sus objetivos refiere la formación de expertos en el campo de la educación, que sean capaces de generar propuestas didácticas coherentes a los retos y procesos de innovación aplicada en la formación inicial, fundamentándose en lineamientos y conceptualizaciones socioeducativas.

Se destaca también que el perfil ocupacional ha se corresponde con un profesional competente que organiza, diseña, desarrolla y dirige situaciones de

aprendizaje por medio de proyectos educativos creativos, sensible a los procesos del desarrollo integral con responsabilidad ante la realidad biopsicosocial y cultural con el estudiante. Uno de los grandes retos, es que su pensum de estudios carece de involucramiento con la formación en materia de educación inclusiva. Conformado por 4 componentes y 3 ciclos, se aprecia solo dos unidades curriculares que puntualizan la inclusión educativa en el en el IV semestre del componente General, ciclo Especialización denominada “Escuela inclusiva, cultura y diversidad” y en el V semestre del Componente Disciplinar, Ciclo Especialización denominada “Diagnóstico de NEE en educación infantil”.

Además, se destaca que lo más cercano a un proceso formativo de características inclusivas es cuando las estudiantes realizan prácticas en contextos especiales en el sexto semestre. A continuación, se exponen cada las unidades curriculares del programa de formación infantil en al UFPS:

Tabla 1. Pensum de estudios componente disciplinar. Ciclo de especialización

Componente	Ciclo de especialización	
Disciplinar	IV Semestre	Desarrollo socioafectivo y sexual del niño
	IV Semestre	Desarrollo espiritual y moral del niño
	IV Semestre	Taller de artes escénicas y canción infantil
	V Semestre	Desarrollo de la sensibilidad estética
	V Semestre	Diagnóstico de NEE en educación infantil
	V Semestre	Taller de formación artística y expresión creativa
	VI Semestre	Alimentación y nutrición infantil
	VI Semestre	Cuidado y salud para la infancia
	VI Semestre	Electiva I

Nota. Pensum UFPS.

Tabla 2. Pensum de estudios componente General. Ciclo de especialización

Componente	Ciclo de Especialización	Asignatura / Curso
General	IV semestre:	Análisis de datos
	IV semestre:	Epistemología y construcción del conocimiento
	IV semestre:	Escuela inclusiva, cultura y diversidad
	V semestre:	Investigación cuantitativa
	V semestre:	Ética profesional
	VI semestre:	Investigación cualitativa

Nota. Pensum UFPS.

Desde lo expuesto. en el pensum se puede discurrir que debe insertar unidades curriculares donde se brinde mayor importancia al proceso formativo para

atender con equidad y propiedad a la educación inclusiva. Al respecto, Pineda (2022) dice:

En los contextos educativos una realidad que no se puede omitir es que los diseños y desarrollos curriculares no generan ciertas flexibilidades que se correspondan con una atención pedagógica que comprenda y reconozca sus necesidades, y se parta un esquema didáctico consonó con ciertas consideraciones. (p.57)

Esto implica las necesidades que deben considerarse en función a los pensum académicos que ofrecen las universidades al evocar un servicio pedagógico que representa la visibilidad de derechos educativos de una población que ha sido segregada y estigmatizada, y que por largo tiempo ha enfrentado de verdadera inclusión. Por tanto, es pertinente que se materialice un proceso formativo del futuro docente. En consonancia con lo expuesto, Rodríguez (2019) menciona:

[...] no existe una propuesta en términos de formación de profesores para la inclusión; es decir que cuente con las competencias profesionales básicas que permitan ser agentes de cambio para avanzar en la consolidación de una educación de calidad con equidad; que brinde oportunidades para todos, impulse nuevos modelos pedagógicos con características orientadas al reconocimiento de la diversidad como componente normal. (p.6)

En consecuencia, existe un vacío, considerando que es justo en el proceso formativo del maestro donde recibe los conocimientos necesarios y básicos para abordar el proceso de enseñanza y que respecto a la inclusión se denota que no adquieren las competencias profesionales, la conceptualización concerniente al desarrollo y atención de prácticas inclusivas, por lo que no se refieren o conforman propuesta de innovación de innovación y transformación en este sentido, incidiendo en su perfil y ética de trabajo.

Bases legales

En el estudio de la educación inclusiva, las bases legales constituyen un apartado formal, y se concibe como la columna vertebral que legitima y garantiza el derecho a la diversidad dentro del sistema escolar. Para un licenciado en formación, comprender el marco normativo es transitar desde una visión de la inclusión como un acto de buena voluntad hacia su reconocimiento como un imperativo legal y ético. Estas leyes actúan como el mecanismo que transforma las aspiraciones sociales en obligaciones institucionales concretas.

La importancia de este sustento jurídico radica en su capacidad para derribar las barreras estructurales que históricamente han marginado a la población en condición de discapacidad. A nivel internacional, es pertinente referenciar el Consejo de Europa (1992), el cual, se fundamenta en la prevención de la discapacidad, y en disminuir sus consecuencias. Además, en garantizar una participación activa socialmente de las personas con discapacidad y en el apoyo y ayuda para llevar a cabo una vida lo más independiente y autónoma posible. Respecto a la ONU (2006) considera importante fundarse en el Primer Tratado de Derechos Humanos del siglo XXI, en el cual se mencionan los derechos de las personas con discapacidad, se establece el cumplimiento de acuerdos entre los Estados parte, y se fija la orientación en materia de política educativa inclusiva.

La ONU se reconoce como una organización de países que trabajan de forma conjunta para tratar situaciones relacionadas con proteger los derechos de las personas, entre estos la inclusión educativa. Entre sus países miembros figura Colombia que genera estrategias en materia educativa. Entre sus líneas de acción se encuentra que el gobierno de Colombia presentó ante el Comité de Naciones Unidas un informe alternativo realizado conjuntamente con la Fundación Saldarriaga Concha, de carácter social, fundada desde hace más de 43 años desarrollando una labor comprometida.

Este informe, refiere avances en relación a la implementación de aportes a las personas con discapacidad y de otras personas. Destacando que en este se presenta como reporte que, aunque se ha avanzado, aún existen muchas barreras para las personas con discapacidad. Ante el compromiso de “no dejar a nadie atrás”, lo que implica el desarrollo de un trabajo educativo congruente, pertinente con la atención a las personas con discapacidad y en materia inclusiva.

La investigación se fundamenta en el Artículo 67 de la Constitución Política de Colombia, a través del cual se establece que la educación se enfocará en conformidad con el desarrollo de la personalidad, garantizando un proceso de formación integral, conforme a la condición humana. De allí que la formación se construye y forje desde la base del respeto a los derechos humanos, y a los principios de equidad. En la Ley 115, se argumenta en el Artículo 1° el cual reseña que la educación es un proceso formativo permanente, en función del desarrollo personal, cultural y social, con visión

integral basado en el principio de dignidad, derechos y deberes, en los que se asume importancia, además, por la atención educativa de las personas con limitaciones. Congruente el presente artículo con los acuerdos de organismos como la ONU, UNESCO, ACNUR consagrando el derecho a la educación para todos, sin importar condición alguna. Implementados lineamientos estratégicos de atención a la educación inclusiva.

Acorde con el Ministerio de Educación Nacional (2017) la educación inclusiva se corresponde con un proceso que brinda reconocimiento y valora a toda la población estudiantil, implicando la diversidad de características y necesidades, por medio de prácticas educativas sustentadas en las políticas que profieren la eliminación de barreras para el aprendizaje, promoviendo la participación y fomentando el uso de los ajustes razonables curriculares en la estructura académica. La normatividad que en relación a este tema es relevante relacionar en la investigación, se corresponde con la Ley 1618 de 2013, se considera porque reconocer el respeto a los derechos de las personas con discapacidad. Por otra parte, la Ley Estatutaria 1618 de 2013, establece en su Artículo 1°. garantizar este derecho educativo a las personas con discapacidad, a través de la adopción de medidas de inclusión, caracterizadas por ajustes razonables, descartando la discriminación a causa de la discapacidad.

También, en el Artículo 3°. De la presente ley se expresa como principios la dignidad humana, el respeto a la autonomía de la persona, equidad, inclusión, brindando importancia a la progresividad, no discriminación, solidaridad, acceso, continuidad, y a la aceptación de las diferencias, así como a las formas de participación. Además, en el Artículo 4°. Se menciona el aspecto normativo donde se respetan los acuerdos de los pactos, convenios internacionales en relación a los derechos humanos concernientes a las personas con discapacidad.

El Decreto 1421 de 2017 vinculado a la atención educativa a personas con discapacidad en el marco de la educación inclusiva, estableciendo los ajustes razonables como el conjunto de acciones pedagógicas, refiriendo la adaptación de estrategias, y recursos adecuados a la gestión escolar basadas en las necesidades específicas del estudiante en condición de discapacidad.

La resolución 2565 de octubre 24 de 2003, Parámetros y criterios para la prestación del servicio educativo a la población con necesidades educativas especiales del Ministerio de Educación Nacional, en el Artículo 4° hace explícito la asistencia pedagógica tanto de docentes como de otros profesionales de apoyo. Expone sobre la obligación y responsabilidad de los departamentos y las entidades territoriales certificadas sobre la asignación de profesionales en: educación especial, psicología, fonoaudiología, intérpretes de lengua de señas colombiana, vinculados a la planta de personal como docentes, de tal manera que se aplique una integración en función de la mejora y calidad educativa para los estudiantes con necesidades educativas especiales.

En cuanto al Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026, se cimenta en procurar la calidad y la equidad como principios fundamentales sobre el desarrollo de una educación inclusiva en Colombia. En cuanto a la fundamentación legal internacional, se sustenta en la Carta Internacional de los Derechos Humanos (1948) donde se expresa y establece el goce, ejercicio y protección de los derechos humanos, compromiso con la humanidad y con los más vulnerables. A la luz del análisis normativo expuesto, se concluye que el marco legal de la educación inclusiva en Colombia ha transitado de una visión asistencialista hacia una visión fundada en los derechos fundamentales.

La investigación demuestra que la convergencia entre la Constitución Política, la Ley 1618 de 2013 y el Decreto 1421 de 2017 no solo define una obligación de Estado, sino que establece una hoja de ruta técnica y ética para el ejercicio docente. La normativa desde la Carta de 1948 hasta el Plan Decenal 2016-2026 coincide en que la educación no es una concesión del sistema, sino un proceso permanente centrado en la condición humana. Esto obliga a las instituciones a abandonar el modelo de normalización para adoptar uno de reconocimiento de la diferencia.

La legislación colombiana es vanguardista al definir herramientas precisas como los ajustes razonables. Esto traslada la ley del papel a la práctica, exigiendo que el licenciado en formación posea competencias para adaptar estrategias y recursos, garantizando que el entorno no sea el factor discapacitante. Las bases legales aquí sustentadas blindan la investigación al demostrar que la educación

inclusiva es el único camino posible para cumplir con el mandato constitucional de formación integral.

SECCIÓN III

CAMINO METODOLÓGICO

Naturaleza del estudio

En toda investigación de características científicas es prioridad que se establezca un marco de acción metodológica que permita obtener datos representativos, confiables y válidos. A continuación, se expone la naturaleza del camino metodológico, en el que se destaca un estudio que, desde el paradigma interpretativo, con enfoque cualitativo aborda el objeto de estudio desde la investigación fenomenológica donde las vivencias de los docentes en formación son relevantes para investigar el objeto de estudio.

Paradigma de la investigación

Para teorizar sobre el importante tema de los maestros en formación en la UFPS se partió de las concepciones, retos y desafíos que en el programa de Licenciatura en Educación Infantil en cuanto a la falencia de la formación en educación inclusiva específico en tema de discapacidad, requirió comprender la realidad que estos futuros maestros, sobre como vivencian su propio proceso de formación, en específico al momento de desarrollar sus conocimientos en las prácticas profesionales que deben cumplirse en la universidad, es así que el soporte paradigmático interpretativo dirigió el estudio, ya que como lo define Pérez (1994):

Este paradigma se constituye en una reflexión en y desde la praxis, confirmando la realidad de hechos observables y externos, por significados e interpretaciones elaboradas del propio sujeto. Se hace énfasis en la comprensión de los procesos desde las propias creencias, valores y reflexiones. (p.34).

A tono con lo expuesto por Pérez, los significados y la interpretación de lo vivido por los estudiantes (maestros en formación) permitió construir teoría sobre la educación inclusiva, reconociendo la realidad que vivenciaban en sus prácticas profesionales en el Programa de Licenciatura en Educación Infantil de la UFPS. En específico para construir teoría sobre la Educación Inclusiva se defendieron como objetivos: a) Caracterizar los retos y desafíos sobre la educación inclusiva que los

maestros en formación enfrentan en el programa de Licenciatura en Educación Infantil de la UFPS b) analizar las concepciones que sobre educación inclusiva habían apropiado estos estudiantes en el proceso de formación como Licenciados como se puede apreciar, el proceso investigativo hizo énfasis en las vivencias y significados de la investigación cualitativa, inspirado en los elementos de este enfoque, que no pretende medir o evaluar, sino comprender la misma realidad de los sujetos para su teorización.

Enfoque cualitativo

En este sentido, el enfoque del proceso investigativo fue de corte cualitativo, porque se desarrolló a partir de significados relacionados con las concepciones y experiencias sobre la inclusión y el quehacer educativo. En este orden de ideas, Hernández et al. (2014) señalan que “El enfoque cualitativo consiste en obtener las perspectivas y puntos de vista de los participantes sus emociones, prioridades, experiencias, significados y otros aspectos” (p.8). Ampliando este horizonte teórico para Taylor, y Bogdan (1987) el enfoque cualitativo refiere características inductivas, por lo tanto, se inició con el planteamiento de interrogantes, cuyas respuestas otorgaron significados desde las concepciones y experiencias, originando así una representación holística de la realidad que se investiga en un contexto.

Método de la investigación

La investigación buscó recopilar información para teorizar sobre los elementos fundamentales de la educación inclusiva desde los retos y desafíos que enfrentan los maestros en formación del programa de Licenciatura en Educación infantil de la UFPS y desde esta perspectiva conceptualizarlos, una vez que fueron interpretados contribuir con el conocimiento científico. En este sentido, el método de investigación es fenomenológico debido al proceso reflexivo, analítico e interpretativo de las experiencias individuales de los informantes para comprender desde su realidad la educación inclusiva, así las cosas, fue la fenomenología y su método lo que logró darle sentido a la investigación de forma más cercana y precisa, significativa que contribuyó a develar las dinámicas que conforman el objeto de estudio para su teorización.

Conforme a este método se generó un proceso comprensivo por lo que se recurrió a la reducción fenomenológica fundamentada en Husserl (1962) y aplicada según el procedimiento hermenéutico-interpretativo de Martínez (2004) perspectiva que posibilitó caracterizar los retos y desafíos que sobre la educación inclusiva enfrentan en su práctica profesional los maestros en formación del programa de Licenciatura en Educación Infantil de la UFPS. Por lo tanto, Fuster (2019) expresa que “la fenomenología en la educación se ajusta a las experiencias de los agentes de la comunidad educativa, así como en el entendimiento del significado y sentido de estas” (p.207). Como método, permitió realizar una conexión entre el informante y la realidad que experimenta, desde una representación intelectual de la investigadora.

Según Husserl (1998) la fenomenología busca revelar la naturaleza y esencia de los fenómenos, por ello se contemplarán las fases del método fenomenológico que se corresponden con: 1. La fase descriptiva del fenómeno, 2. Fase analítica, en esta emergieron categorías y subcategorías como propiedades de los hallazgos 3. Fase interpretativa del objeto de estudio. El estudio consideró la Fenomenología postulada por Husserl como postura epistémica de la esencia de la conciencia, en este sentido, se buscó a través de la aplicación de la entrevista conseguir información de interés para comprender el fenómeno, proporcionando una descripción de la experiencia de acuerdo a la realidad, en el caso que ocupa la investigación, sobre los retos y desafíos respecto a la educación inclusiva que los maestros en formación enfrentan en el programa de Licenciatura en Educación Infantil de la UFPS.

Análisis, procesamiento e interpretación de los hallazgos

El proceso de investigación se sustenta en la fenomenología trascendental, la cual busca ir a las cosas mismas para revelar la naturaleza ontológica de los fenómenos pedagógicos. A continuación, se amplía la argumentación técnica de cada etapa:

1. Fase Preliminar: La *Epoje* o Reducción Fenomenológica. En esta etapa, la aplicación de la *epojé* no es una pura neutralidad, sino un acto radical de libertad cognoscitiva. Según Husserl, suspender el mundo de la actitud natural permite que el investigador no contamine el fenómeno con sus propias teorías o certezas metodológicas. Para el estudio de Educación inclusiva: Retos y Desafíos en la

formación del estudiante de la Licenciatura en Educación Infantil UFPS, esto garantiza que los significados sobre la inclusión provengan estrictamente de la conciencia del maestro en formación, permitiendo que la experiencia aparezca tal cual es vivida por el sujeto.

2. Fase Descriptiva: La Captación de la Vivencia. Esta fase se fundamenta en la reducción fenomenológica, donde se busca captar la compleción de la experiencia del informante. El argumento central aquí es que la descripción no es una simple narración, sino la exposición de la estructura intencional de la conciencia del docente. Al recoger los datos sin prejuicios, la investigadora se acerca a la esencia del fenómeno, asumiendo que la realidad de la educación inclusiva en la práctica profesional solo puede ser comprendida desde la subjetividad de quien la habita.

3. Transcripción y Fidelidad Narrativa. La transcripción textual y el reconocimiento de expresiones no verbales responden al principio de no alteración del fenómeno. En una investigación doctoral, este rigor asegura que el discurso de los maestros en formación en la UFPS sea el fundamento primario del análisis. Reflejar los retos y desafíos sin juicios previos es lo que permite que el proceso analítico posterior sea una interpretación auténtica de la realidad expresada por el sujeto y no una imposición del investigador.

4. Etapa Estructural: La Identificación de Esencias. En este momento, el procesamiento se eleva de la anécdota a la categorización. Siguiendo a Martínez (2004), la identificación de unidades temáticas permite descubrir las estructuras particulares de significado. El argumento aquí es que el fenómeno se descompone en propiedades categorías y subcategorías que revelan la arquitectura de la competencia profesional y los obstáculos del entorno, permitiendo así la emergencia de los hallazgos científicos.

5. Discusión de los Resultados: La Síntesis Dialéctica. La discusión no es una fase final aislada, sino una comparación dialéctica que busca la validez externa de los resultados. Al contrastar los hallazgos de la UFPS con teorías previas y conclusiones de otros estudios, se generan afinidades o discrepancias que amplían el conocimiento del objeto de estudio. Esta etapa es crucial para la teorización, ya

que permite situar los retos de la educación inclusiva dentro de un marco global de la formación docente, otorgando al estudio una trascendencia académica superior.

Técnica de recolección de información

Para poder acceder al objeto de estudio y poder teorizar sobre los retos y desafíos de la educación inclusiva en la formación del maestro del Programa de Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Francisco de Paula Santander se usó como técnica para la recolección de información la entrevista a profundidad, con el fin de recopilar información directamente a los actores educativos seleccionados. Para Taylor y Bogdan (1987):

La entrevista a profundidad es una técnica de investigación cualitativa orientada a comprender las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras, siguiendo un modelo de conversación entre iguales (p. 101).

Interpretar la entrevista a profundidad bajo la óptica de Taylor y Bogdan implica reconocer que el conocimiento no se extrae, sino que se construye a través del diálogo. En el contexto de la investigación, esta técnica se convirtió en las herramientas idóneas, destacando que se respetó la autenticidad de las respuestas de los informantes, por lo que no se buscaron respuestas prefabricadas, sino se buscó capturar la esencia de sus percepciones y concepciones, generando un clima de confianza. (ver anexos).

Triangulación

Asimismo, la investigación se apoyó en la triangulación de la información, entendida como una estrategia que consiste en usar los datos suministrados por los informantes para comprender el fenómeno, relacionándola con la interpretación de la investigadora y fuentes teóricas que se vinculen o asocien a los hallazgos. Por lo tanto, Okuda y Gómez (2005) señalan:

Para realizar la triangulación de datos es necesario que los métodos utilizados durante la observación o interpretación del fenómeno sean de corte cualitativo para que éstos sean equiparables. Esta triangulación consiste en la verificación y comparación de la información obtenida en diferentes momentos (p.121)

La triangulación permitió obtener una comprensión integral coherente para lograr la teorización sobre la educación inclusiva desde los retos y desafíos que

implica la formación del maestro del programa de Licenciatura en Educación Infantil de la UFPS. Por lo tanto, la investigadora de este estudio lo concibió como una estrategia metodológica que permitió respaldar la información obtenida garantizando aportes fiables al apoyarse en las teorías empleadas y las interpretaciones ejecutadas. Al respecto, Corral (2016) expresa que “La triangulación es la técnica para estudiar la validez interna (credibilidad)” (p. 203). Este enfoque mejora la precisión de los resultados al proporcionar una visión más integral del fenómeno en estudio, ya que las diferentes fuentes de información se complementan para ofrecer una perspectiva más enriquecida.

La triangulación en esta investigación se llevó a cabo mediante un enfoque de triangulación de información y métodos, permitiendo contrastar la información recolectada desde diversas fuentes para garantizar la validez y el rigor científico de los hallazgos. Este proceso consistió en el cruce dialéctico entre los fundamentos teóricos, con los seis maestros en formación y las interpretaciones de la investigadora. Asegurando que las conclusiones no dependieran de una única visión, sino de una visión integral y multidimensional del fenómeno educativo. Además de asegurar la confiabilidad de la investigación, demostrando que los hallazgos no dependen exclusivamente del método empleado para recolectar y analizar datos, también contribuye a ampliar las conclusiones, incrementar la exactitud y fiabilidad, y evaluar la consistencia interna del estudio.

Figura 1. Triangulación



Nota. Salamanca, L (2026)

Criterios de rigurosidad

Siguiendo los planteamientos de Guba (1989) sobre los criterios de rigurosidad, el valor de verdad se halla en los datos aportados por los informantes. También señala que la consistencia de los hallazgos que se revelaron en esta propuesta investigativa se confronta con otras investigaciones realizadas en este campo, al ser replicada por otros investigadores en condiciones similares o compartiendo el mismo objeto de estudio la educación inclusiva. La rigurosidad, también refiere la que se representa en la confianza del proceso heurístico de la investigación y la neutralidad. En este caso, los datos que emanan de las respuestas de los sujetos claves elegidos del campo de la Licenciatura en Educación Infantil.

En relación con los criterios de rigurosidad, Rojas y Osorio (2017), los hallazgos de la investigación pueden aplicarse a otros contextos con similar fenómeno o realidad. Para Guba y Lincoln (1981) el nivel de cientificidad se valora por medio de los criterios de auditabilidad y fiabilidad. En esta línea, Rojas y Osorio (2017), enuncian que el criterio de auditabilidad facultó a la investigadora a abordar perspectivas, de la realidad investigada, interpretando el contexto. Mientras que el criterio de fiabilidad se relacionó con la capacidad para que la investigación, el método, las técnicas de recolección de información sean replicables por su

Figura 2 *Camino metodológico*



Nota. Salamanca (2026).

El diseño metodológico expuesto revela una arquitectura de investigación centrada en la comprensión profunda de la práctica profesional. Al adoptar un paradigma interpretativo y un enfoque cualitativo, el estudio se distancia de la cuantificación para priorizar una representación holística de la realidad escolar. La elección del método fenomenológico, específicamente la reducción fenomenológica de Husserl, es un punto crítico de análisis, ya que permite capturar la esencia de las vivencias de los maestros en formación. Esta coherencia interna entre el paradigma y el método asegura que los resultados no sean meras descripciones, sino una construcción de significados que emergen directamente del contacto con el fenómeno educativo en su contexto natural.

Por otro lado, la validez del estudio se fundamenta en una rigurosa triangulación de fuentes, que permite el cruce dialéctico entre la base teórica y la evidencia empírica recolectada a través de entrevistas a profundidad. Este proceso es vital para minimizar sesgos y potenciar la riqueza interpretativa de la investigadora. Al centrar la mirada en los seis docentes en formación de último semestre de la UFPS, la investigación logra una focalización estratégica que permite analizar la transición entre la formación académica y el ejercicio profesional, aportando hallazgos significativos sobre cómo se configuran las competencias aplicadas en la educación inclusiva contemporánea.

SECCIÓN IV

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN

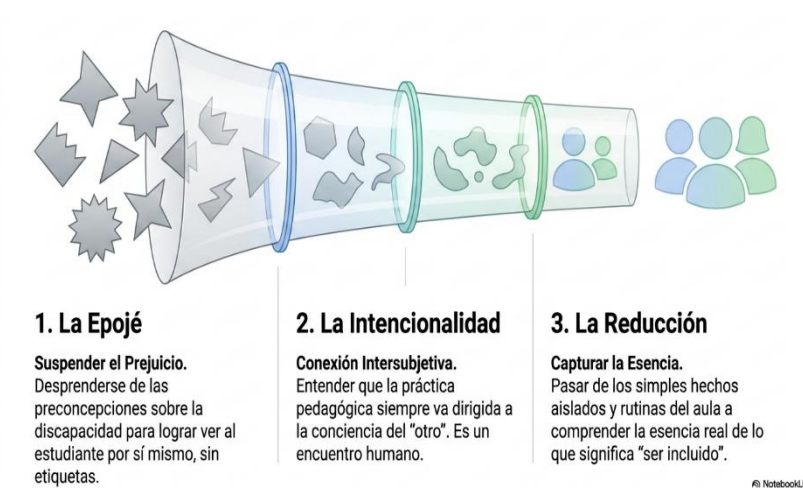
La sección de análisis e interpretación es fundamental para cualquier investigación de corte fenomenológico, ya que permite trascender la simple descripción de datos para teorizar sobre la educación inclusiva desde los retos y desafíos que se vivencian los maestros en formación del programa de Licenciatura en Educación infantil de la UFPS. En este apartado es donde se dota de significado a las vivencias desde las percepciones y expectativas de los docentes en formación. Al emplear la investigación realizada desde el paradigma interpretativo, no solo reportaron hechos, sino que se realizó un proceso de decodificación de lo vivido por estos futuros docentes en su práctica pedagógica profesional al enfrentar los desafíos de la educación inclusiva, reconociendo tanto los retos subjetivos como las barreras que a menudo quedan invisibilizados en los currículos de formación del maestro.

De allí que, la investigación realizada a nivel interpretativo permitió reconocer que los principales retos y desafíos emergen de la necesidad de una formación de maestros que trascienda la capacitación técnica y funcionen como una red de apoyo con sensibilidad pedagógica. En este sentido, se tomaron en cuenta los relatos de los maestros en formación en torno a sus experiencias que enfrentan su práctica pedagógica profesional en instituciones educativas con niños en condición de discapacidad. A continuación, se presenta la matriz donde se exponen los objetivos y la estructura de las categorías y subcategorías emergentes simbolizando la ruta epistemológica que permitió transformar el discurso de los maestros en formación en una teoría.

Por tanto, se resalta como previamente se ha manifestado que se inició un proceso de sistematización de la experiencia, donde se transcribieron las entrevistas y se hallaron en unidades de significado al identificar patrones respecto a los retos y desafíos en la educación inclusiva a partir de las concepciones, garantizando el rigor metodológico. El procedimiento para el análisis de la información se rigió por las

etapas del método fenomenológico, orientado a captar la esencia de las vivencias de los maestros en formación sobre la educación inclusiva. Inicialmente, se aplicó la epojé o reducción fenomenológica, donde se pusieron entre paréntesis los juicios previos y prejuicios de la investigadora para permitir que el fenómeno hablara por sí mismo.

Figura 3. Proceso investigativo



Nota. Salamanca (2026).

Posteriormente, se procedió a la etapa estructural, que consistió en la lectura integral de las descripciones para identificar las unidades de significado; estas fueron sometidas a una reflexión temática para develar las categorías esenciales que constituyen la problemática estudiada. Por lo tanto, se realizó la síntesis integrativa, donde se entrelazaron las estructuras individuales en una estructura universal que describe y especifica la esencia del desafío formativo en la UFPS, transformando los relatos subjetivos en un conocimiento científico sobre la realidad de la inclusión educativa.

Tabla 3 Categorías y subcategorías

Objetivos	Categoría fenomenológica	Subcategorías
Caracterizar los retos y desafíos que sobre la educación inclusiva enfrentan los maestros en formación del programa de Licenciatura en Educación Infantil de la UFPS durante su práctica profesional.	1.- Desafíos sobre la educación inclusiva en el proceso formativo	1.1 Desafíos del saber pedagógico en el encuentro con la alteridad
		1.2 Barreras y determinantes de la práctica inclusiva con relación a la discapacidad.
	2.- Retos de la educación inclusiva en el proceso formativo	2.1 Percepción de la autoeficacia pedagógica y competencia profesional
		2.2 Horizontes de Transformación de la Formación Inicial Docente
Interpretar las concepciones que sobre educación inclusiva han apropiado los maestros en formación del programa de Licenciatura en Educación Infantil de la UFPS en su práctica profesional.	3.- Concepciones pedagógicas sobre la educación inclusiva	3.1 Práctica pedagógica inclusiva: del concepto a la acción contextualizada
		3.2 Reconfiguración de la identidad del maestro: vivencias prácticas y formación en educación inclusiva.
	4.- Coherencia Praxeológica y Retroalimentación Pedagógica	4.1 Coherencia curricular en la formación inicial
		4.2 Formación como garante de justicia curricular
		4.3 Propuestas de mejora basadas en la experiencia pedagógica

Nota. Salamanca (2026)

Figura 4 Matriz de categorías



Nota. Salamanca (2026)

La anterior matriz permite verificar que cada categoría respondió directamente al objetivo específico de la investigación y presenta además las subcategorías que se corresponden con las preguntas desarrolladas de las entrevistas articuladas con los fines del estudio. A continuación, la categoría 1 de análisis “Experiencia vivida de los retos y desafíos en la educación inclusiva” En la investigación fenomenológica se busca comprender la esencia de las vivencias de los informantes clave. A continuación, se detalla la categoría 1 titulada

Categoría 1. Desafíos sobre la educación inclusiva en el proceso formativo

La experiencia con niños en condición de discapacidad enfrenta a los maestros en formación a realidades pedagógicas propias de la educación inclusiva a partir de las cuales se reconocen los retos y desafíos durante el proceso formativo lo que constituye un fenómeno importante porque les permite reconocer la vocación con el ser docente. Puede que, para el futuro Licenciado en Educación Infantil, la inclusión se manifiesta sobre la diversidad. Al respecto, Echeita (2019) afirma:

Los docentes se enfrentan al reto de transformar su propia identidad profesional, pasando de ser especialistas en contenidos a ser mediadores de aprendizajes en entornos de alta diversidad, donde la equidad exige una revisión profunda de las estructuras escolares y de los procesos de formación inicial. (p. 54)

La anterior cita invita a comprender que la verdadera metamorfosis de la educación inclusiva no se gesta solo en la dotación de insumos físicos, sino en el desmantelamiento de los sesgos cognitivos que todavía imperan en el sistema educativo, debido que el obstáculo real es la herencia de un pensamiento clínico que etiqueta al estudiante por sus carencias, en lugar de valorar su potencial. Por tanto, el desafío para el maestro en formación implica una ruptura con la figura del transmisor de contenidos para dar paso a un maestro comprometido con la condición humana.

Ante esta apreciación, se requiere, entonces que los procesos formativos iniciales dejen de ser un simulacro teórico y se conviertan en espacios donde el futuro maestro aprenda a mirar la diversidad y se prepare para generar proceso de atención didáctica considerando la dignidad humana. Esto incita a reflexionar acerca de la incertidumbre, donde el maestro en formación experimenta una vulnerabilidad que lo obliga a cuestionar sus propias competencias, transformando el desafío en una crisis

de sentido que define su compromiso ético inicial. En el ámbito del proceso formativo los retos se traducen en una búsqueda constante por la justicia educativa dentro de estructuras institucionales rígidas por lo tanto se enfrenta a diversas barreras de la comunidad educativa y las limitaciones del currículo se convierten en obstáculos para la verdadera inclusión.

Entre uno de los principales desafíos es el desarrollo de una sensibilidad pedagógica capaz de trascender el cumplimiento de planes de ajustes razonables como el PIAR para llegar al reconocimiento del otro como sujeto de derecho. Esta etapa formativa es crucial puesto que es donde se gesta la capacidad de respuesta creativa ante la precariedad, convirtiendo cada obstáculo en una oportunidad para la innovación didáctica y la defensa de la equidad. Conforme con esta apreciación se subraya la urgencia de reconfigurar los horizontes de la formación inicial del maestro debido que la experiencia de los retos educativos que permiten identificar que la formación no puede limitarse a la transferencia de conocimientos técnicos sobre discapacidades específicas, sino que debe fortalecer el desarrollo emocional y la reflexión del proceso formativo para el desempeño de un rol cónsono a las necesidades del actual contexto educativo inclusivo.

Al sistematizar estas experiencias, se expresa que el maestro en formación reclama espacios de acompañamiento para poder construir una identidad profesional más humana, donde la inclusión deja de ser una carga adicional para convertirse en el núcleo de la excelencia pedagógica en la educación infantil.

Subcategoría 1. 1 desafíos saber pedagógico en el encuentro con la alteridad.

El saber pedagógico en el encuentro con la alteridad se manifiesta como un desafío ontológico que sacude los cimientos de la formación tradicional. Desde una perspectiva fenomenológica la alteridad no es simplemente la presencia de otro con características diversas, sino la irrupción de una subjetividad que interpela la seguridad del docente. El desafío radica en el saber pedagógico, a menudo construido sobre la base de la normalización y la predictibilidad, entra en crisis cuando se enfrenta a la singularidad radical de cada estudiante. En este encuentro el maestro en formación descubre que sus herramientas teóricas son insuficientes para abarcar

al otro, lo que genera una tensión entre el deseo de control curricular y la necesidad de una acogida ética que reconozca la dignidad intrínseca de la diferencia.

Desde lo expuesto, se da paso a la necesidad de una pedagogía de la presencia, donde el desafío se desplaza de la aplicación de técnicas hacia la construcción de una relación mediada por la sensibilidad. La interpretación de este fenómeno sugiere que el maestro no debe buscar comprender al otro para categorizarlo, sino aprender a convivir con la incertidumbre que la alteridad propone. El reto para los licenciados en formación es desarrollar una sabiduría práctica que les permita actuar con justicia en situaciones donde no existen recetas preestablecidas. En este sentido, la alteridad actúa como un espejo que devuelve al maestro una imagen de sus propios prejuicios y limitaciones, convirtiendo el acto educativo en un proceso de desaprendizaje y reconstrucción constante del propio profesional. En concordancia con lo indicado; Skliar (2017) menciona:

El desafío de la alteridad en la educación no consiste en aprender a tolerar al otro, sino en dejarse afectar por su presencia y por su diferencia radical. El saber pedagógico tradicional suele buscar la explicación del otro, pero el verdadero encuentro ético ocurre cuando el maestro renuncia a la pretensión de posesión y control sobre el aprendizaje del alumno. Se trata de una pedagogía de la hospitalidad que nos obliga a repensar nuestra identidad, no como expertos en la diversidad, sino como seres humanos que se ofrecen al mundo en una relación de responsabilidad y cuidado hacia la singularidad de quien está frente a nosotros. (p. 82)

El enfoque precitado autor, transporta a una dimensión donde la inclusión deja de ser un protocolo administrativo para convertirse en una experiencia de vulnerabilidad compartida lo que sugiere que el verdadero reto del maestro en formación es aprender a trabajar pedagógicamente con la diferencia y permitir que la existencia del otro cuestione y transforme sus propias certezas. Mientras que la pedagogía convencional intenta disciplinarla, traduciéndola a diagnósticos o etiquetas para que el maestro recupere el control, por su parte el encuentro ético genuino apremia lo opuesto.

En este sentido, Pérez et al. (2022) “Todos los seres humanos estamos dotados de una estructura moral y que tenemos el potencial para lograr la formación del carácter, esto conlleva una responsabilidad personal de ser y de habitar el mundo” (p.51). De tal manera que el maestro debe situarse en un plano de condición humana donde el aprendizaje no se impone, sino que se practica, en especial en la educación inclusiva. Desde esta perspectiva, Arendt (2005) considera que:

La condición humana consiste en que el hombre sea un ser de acción solo tenga sentido en la medida en que se desarrolla en un mundo compartido con otros. La pluralidad es la condición de la acción humana debido a que todos somos los mismos, es decir, humanos, pero de tal manera que nadie es jamás igual a cualquier otro que haya vivido, viva o vivirá. Esta diversidad, que es el fundamento de la esfera pública, exige que el espacio educativo sea un lugar donde se reconozca la singularidad de cada individuo como una nueva natalidad (, p. 22)

Desde la perspectiva expuesta, la esencia de la existencia no se agota en la individualidad aislada, sino que se realiza en el ejercicio de la coexistencia activa. Está sugiere que el sentido de la vida surge de la capacidad de las personas para intervenir en un escenario compartido con otros. Bajo esta perspectiva, la equidad funciona como la base común que permite reconocer y celebrar cada trayectoria. Desde su aporte refiere que ninguna persona es un duplicado de otro, lo que cada ser humano es una historia que renueva el tejido social.

En consecuencia, el saber pedagógico se redefine como un acto que para los futuros licenciados en formación implica trascender hacia una identidad fundamentada en la ética de la responsabilidad ante este escenario donde educar, es un acto de resistencia contra la normalización, donde el aula se transforma en un amparo para la alteridad y el maestro se convierte en un mediador que no busca corregir, sino acompañar la libertad del otro desde su complejidad. El saber pedagógico frente a la alteridad exige una reconfiguración de la práctica educativa inclusiva en las instituciones formadoras como la UFPS donde se debe transitar en una formación para que a futuro en su ejercicio docente se centre en el sujeto, así como en el aprendizaje.

El desafío es convertir la alteridad en el eje vertebrador del currículo entendiendo que la inclusión educativa más que ser una estrategia de integración refiere a una disposición ética, lo que implica que el saber pedagógico debe ser lo suficientemente flexible permitiendo que la diferencia no sea vista como un obstáculo a superar sino como una condición de posibilidad de una educación más humana. En este sentido al asumir este desafío, el futuro docente deja de ser solo un ejecutor de políticas para convertirse en un garante de sensibilidad pedagógica en el aula infantil en torno a la inclusión educativa y, esto implica educar desde la condición humana para honrar las habilidades, destrezas, capacidades de cada estudiante sobre todo de los estudiantes con algún tipo de discapacidad porque cada uno aporta al mundo. Esta subcategoría denominada “Desafío del saber pedagógico en el encuentro con la

alteridad” se sustenta en la información aportada por los maestros en formación, destacando lo expuesto inicialmente por el **MF-UFPS-1**:

Dentro de la práctica pedagógica uno de los principales desafíos que se da frente a la educación inclusiva, es la relación con la atención a la diversidad de los ritmos de aprendizaje y las necesidades comunicativas de los niños. Entonces, se evidencia esa dificultad de mantener una participación equitativa entre las actividades grupales cuando es específicamente con estudiantes que requieren un mayor acompañamiento. Es por esto por lo que la toma de decisiones pedagógicas se orienta hacia la adaptación de estrategias didácticas con apoyo de usos visuales. De esta manera hay una organización de grupos cooperativos, entre estos están los factores facilitadores que se destaca la disposición de un equipo docente que acompañe el proceso, mientras que las limitaciones que estuvieron asociadas a la escasez de materiales y a la falta de formación específica dentro del tema de inclusión”.

La postura del **MF-UFPS-1** exterioriza que la inclusión en el aula infantil es un ejercicio de equilibrio pedagógico entre la mismidad y la otredad, por lo que el reto fundamental se halla en la gestión como armonizar las múltiples formas de expresión sin que esto derive de la exclusión de quienes necesitan una mediación más intensa. Además, sugiere que el maestro enseña, pero también actúa como un traductor de sentidos utilizando el lenguaje visual para democratizar el acceso a la información y evitar que la necesidad de apoyo se convierta en una barrera para la pertenencia grupal.

Ante esto, la solidez de una red de apoyo institucional es importante, por lo que la transición hacia un modelo cooperativo demuestra que la inclusión es un proyecto relacional que requiere de una corresponsabilidad docente; sin embargo, este esfuerzo se verá amenazado por la precariedad de recursos y los vacíos en la saber especializado. Ante esto, la experiencia demuestra que mientras la disposición humana es un motor potente de transformación, La carencia de herramientas tangibles y de una base conceptual sólida actúa como un techo de cristal que limita el alcance de las prácticas equitativas. Convirtiendo la gestión de la diversidad en un acto de resistencia frente a las carencias del sistema con relación a esta apreciación; Marchesi (2017) dice:

La atención a la diversidad no debe ser entendida como una medida de carácter excepcional para un grupo de estudiantes etiquetados como diferentes, sino como un principio fundamental que debe regir toda la enseñanza obligatoria. Este enfoque exige que la escuela sea capaz de ofrecer una respuesta educativa de calidad a todos sus estudiantes, adaptando el currículo, las metodologías y la forma de organización a las diversas capacidades, intereses y motivaciones de cada individuo aporta al aula. Solo así se garantiza que la equidad se convierta en el eje vertebrador del sistema educativo y que la diferencia se asuma como un valor enriquecedor. (p. 112)

Bajo esta perspectiva, la inclusión deja de ser una unidad de rescate para casos específicos y se posiciona como la esencia misma del quehacer pedagógico. Al desplazar el foco de la etiqueta hacia el diseño universal, se reconoce que la heterogeneidad es la condición natural de cualquier grupo humano por lo que implementar este principio implica una sublevación de la enseñanza tradicional al postular que el estudiante no es quien debe forzar su encaje en un currículo rígido, sino que es la organización escolar, sus tiempos, sus espacios y sus herramientas las que deben ser lo suficientemente permeable para responder a las singularidades. En consecuencia, una educación que se organiza desde y para la diferencia beneficia a quienes poseen necesidades específicas, a la vez que eleva la calidad del aprendizaje colectivo, convirtiendo la equidad en una práctica cotidiana. Igualmente, García Huidobro (2021) asegura:

El respeto por los ritmos del aprendizaje constituye uno de los pilares de la justicia curricular, pues implica reconocer que la velocidad con la que un estudiante procesa la información no define su capacidad intelectual ni su potencial de desarrollo. Las Instituciones educativas suelen imponer una crononormatividad que penaliza a quienes requieren mayor tiempo de maduración o mediaciones alternativas, ignorando que el aprendizaje es un proceso singular, dinámico y no lineal. Por tanto, el desafío docente, consiste en flexibilizar los tiempos de enseñanza para permitir que cada sujeto logre la aprobación de conocimiento según su propia trayectoria personal y biológica. (p. 89)

Abordar los ritmos de aprendizaje desde una perspectiva de justicia curricular implica derribar la creencia de que la rapidez es sinónimo de inteligencia, esto debido a que la escuela tradicional ha operado bajo una lógica de producción en serie que ignoran los relojes internos de cada estudiante, convirtiendo el tiempo en una barrera que segrega a quienes no se ajustan a la medida. Respetar las singularidades de los estudiantes requiere que el maestro actúe como un gestor de oportunidades, comprendiendo que el conocimiento no se adquiere. En una línea recta de progreso constante, sino a través de ciclos de maduración, retrocesos y adaptaciones.

Todo maestro debe humanizar en educación inclusiva por lo que la normatividad deja de ser el foco en el cumplimiento de un cronograma institucional,

desplazado hacia la consolidación de saberes. En este sentido, flexibilizar el tiempo no es una concesión, sino un acto de responsabilidad ética que garantiza que el derecho a aprender no este condicionado por la velocidad del reloj, sino por la riqueza del proceso biológico y cognitivo de cada individuo. Además, el **MF-UFPS-1** refiere importancia a las necesidades comunicativas de los niños y de allí García Huidobro. (2021) exponen:

Las necesidades comunicativas de los niños en entornos inclusivos trascienden la articulación del lenguaje y se sitúan en la capacidad de ser comprendido entre influir en su entorno social. Cuando un estudiante presenta barreras en la expresión oral o en la comprensión lingüística, el sistema educativo. Tiene la obligación de diversificar los canales de interacción implementando sistemas aumentativos o alternativos que garanticen que la voz del niño no sea silenciada por su diagnóstico. Atender estas necesidades implica una transformación de la mirada docente. Quien debe pasar de evaluar la corrección gramatical a valorar la intención comunicativa como el motor principal del desarrollo subjetivo y la cohesión grupal. (p. 142)

Considerando este enfoque, la comunicación en el aula inclusiva se redefine como un ejercicio de poder y presencia y no se trata de que el niño con discapacidad haga las cosas bien, sino de que su existencia sea validada a través de un intercambio recíproco de significados. Cuando el lenguaje oral se convierte en un obstáculo, la pedagogía debe actuar como un medio multimodal, legitimando gestos, imágenes, señas o cualquier recurso que permita al estudiante impactar en su realidad, por lo que al priorizar la intención sobre la forma en que el maestro rompe el aislamiento que suele imponer el diagnóstico y permite que el estudiante se reconozca a sí mismo como un interlocutor válido, por lo que esto representa un beneficio. Además, se sensibiliza acerca del esfuerzo compartido por comprender y ser comprendidos, por lo que de esta forma las universidades deben trabajar por un brindar un proceso formativo que diversifique sus canales de interacción ante la discapacidad en silencio. Por consiguiente, el **MF-UFPS-2** expresó que:

[...] durante mis prácticas en contextos especiales, que fue una de mi formación como docente, sí tuve la oportunidad de estar más cerca con niños de inclusión, más que todo uno, que fue un caso un poco complejo, ya que el contexto familiar era un poco complicado. Este estudiante pues tenía TDAH. Fue un gran reto para buscar cuáles son las estrategias a utilizar para que el niño pudiera tener un control más emocional, ya que esto en cuanto a sus emociones era muy desafiante este tema. También, ¿cómo logré manejar esto? Esto lo logré manejar debido a pláticas que tuve con otras docentes y con el mismo niño, mediante qué gustos tenía, qué era lo que le gustaba. Él tenía un personaje favorito y así que utilicé esta estrategia para involucrarlo en

temas o temáticas relacionadas que se manejaban ahí en el aula. También logré que el niño pues se acercara un poco más, me contara qué, cuáles eran sus gustos, qué le gustaba, cómo era, cómo quería que fuera la clase y logré que saliéramos del aula y que sus actividades, más que todo, fueran al aire libre. Así se logró un mejor manejo de sus emociones”.

La formación del maestro se consolida en el terreno de la intersubjetividad, donde el caso complejo deja de ser una categoría diagnóstica como TDAH para convertirse en un encuentro humano, por lo tanto, esta experiencia sugiere que el éxito de la inclusión no radicó en la aplicación de un protocolo clínico sino en la pedagogía del vínculo y la escucha activa al indagar en el universo simbólico del niño, sus gustos y personajes favoritos la docente en formación, logró subvenir la lógica de la imposición escolar por una de interés compartido. Eso demuestra que el saber pedagógico más efectivo nace de la capacidad de reconocer al otro en el proceso de aprendizaje. Ante esta apreciación, Barkley (2020) opina:

El TDAH no es simplemente un problema de atención, sino un trastorno del desarrollo del sistema ejecutivo del cerebro que afecta la capacidad de un individuo para autorregular su comportamiento, sus emociones y su planificación hacia el futuro. En el contexto escolar, este desafío se manifiesta como una dificultad persistente para inhibir impulsos y mantener la persistencia en tareas que no ofrecen una gratificación inmediata. Por ello, el éxito de la inclusión no depende sólo de la medicación o la terapia, sino de la creación de ambientes educativos estructurados y el uso de consecuencias externas inmediatas que ayuden al estudiante a compensar sus limitaciones en el autocontrol. (p. 115)

El desafío del TDAH en el aula se desplaza en el ámbito de la conducta a la influencia del entorno, a la gestión del tiempo y la autorregulación, por lo que la labor docente se convierte en un ejercicio de andamiaje, significando que el estudiante construye una estructura externa. Desde esta perspectiva, el TDAH se comprende como una brecha entre lo que el estudiante sabe y lo que puede hacer en un momento determinado. Cabe destacar que, al ser una alteración de las funciones ejecutivas, la enseñanza debe transformarse de modo que se proporcione estructura, orden y ritmo. Ante lo expuesto, el rol del maestro evoluciona de ser un transmisor de conocimientos a un facilitador de contextos.

Esto implica que, la inclusión real se logra mediante la externalización de los apoyos visuales, así como de las metas a corto plazo que actúan como medios para generar consecuencias inmediatas, entre éstas se reduce la fatiga cognitiva del estudiante permitiéndole consolidar la jornada escolar con éxito y construir una

autoimagen positiva basada en sus logros y no en sus síntomas. Asimismo, se evidencia que la gestión de las crisis emocionales en el aula requiere una ruptura de la especialidad tradicional, de ahí que la decisión de trasladar el acto educativo al aire libre representa un acto de libertad pedagógica que reconoce que el entorno físico es un determinante del bienestar neurobiológico.

En esta experiencia la estrategia no fue un material didáctico inerte, sino la creación de una atmósfera de confianza. Al apoyarse en el diálogo con sus pares y en la validación de la voz del estudiante, el futuro maestro transitó de la incertidumbre a la gestión pedagógica efectiva, comprendiendo que la inclusión es un ejercicio de flexibilidad ética y adaptación creativa ante las realidades familiares y personales que atraviesan la vida del niño en cuanto a la información aportada por el **MF-UFPS-3**, se puntualizó que:

Durante mis prácticas enfrenté el reto de incluir a un estudiante con trastorno de lenguaje dentro de las actividades grupales, que se llamaba David. Eso fue en quinto semestre, pues a él al inicio le costaba expresarse y sus compañeros no lo comprendían muy bien, incluso yo casi no lo comprendía. Para ello, yo en el aula estaba en compañía de otra compañera. De mi semestre decidí implementar actividades de dramatización y juegos orales que permitieran la participación de todos, sin centrarse exclusivamente en la corrección, ya que este niño tenía ese trastorno de lenguaje. Esto, aunque facilitó su integración con los demás grupos, fue difícil mantener la atención igual del grupo completo y cabe recalcar que yo con él no traté temas del área de matemáticas, sino siempre fue más a la lectura, a la literatura. Nunca traté otros temas y siento que por eso también se me facilitó, pero ya esos temas los trataba la docente facilitadora con él”

Esta experiencia pone de manifiesto que el quehacer pedagógico en contextos de inclusión se construye desde la corresponsabilidad y la segmentación estratégica de los saberes. La interpretación de este relato sugiere que la inclusión de un estudiante con barreras comunicativas no es una tarea solitaria, sino un ejercicio de cooperación entre pares donde la presencia de una compañera de semestre permite una distribución del cuidado. El reto fue relacional, por lo tanto, el maestro actuó como un medio para que el estudiante dejará de ser incomprendido ante sus pares. Al sustituir la obsesión por la corrección fonética, el juego y la dramatización, se privilegió la función social del lenguaje sobre su estructura técnica, permitiendo que el niño

encontrara un lugar de pertenencia a través de la expresión lúdica. En cuanto a lo manifestado, asegura Mendoza (2016):

El trastorno del lenguaje se manifiesta como una dificultad persistente en la adquisición y uso del lenguaje en todas sus modalidades debido a deficiencias en la comprensión o la producción. En el entorno escolar, este desafío no se limita a la esfera cognitiva, sino que se impacta profundamente en la competencia social del niño, pues la comunicación es el vehículo principal para establecer vínculos con sus iguales y participar en la cultura del aula. Por lo tanto, el docente debe implementar mediaciones que reduzcan la carga lingüística de las tareas, utilizando apoyos visuales y estrategias lúdicas que permitan al estudiante demostrar su competencia sin que la limitación expresiva se convierta en una barrera insalvable para su inclusión educativa. (p. 78).

Abordar el trastorno de lenguaje en la escuela exige desplazar el foco del déficit verbal hacia la potencialidad comunicativa, dado que el lenguaje es el tejido. Que sostiene las relaciones en el aula una limitación en este ámbito no debe entenderse como un aislamiento intelectual, sino como un desafío de accesibilidad social. El rol del maestro, en consecuencia, es el de un instructor de fuentes encargado de garantizar que el derecho a pertenecer y hacer inclusión ocurre cuando el sistema de enseñanza deja de existir una respuesta lingüística estandarizada y comienza a validar otra lengua. El visual, el gestual y el lúdico. Al reducir la complejidad verbal de las consignas y diversificar los formatos de expresión, se suele devolver al niño a su agencia social. Así, la mediación pedagógica compensa una dificultad, memoriza y democratiza la palabra a través de las actividades grupales en cuanto a lo expuesto, agrega Pujolás (2018):

Las actividades grupales, cuando se estructuran de forma cooperativa, no solo, facilitan. el aprendizaje de contenidos académicos, sino que se constituyen la vía principal para que los estudiantes aprendan a vivir en comunidad y a valorar la diferencia. Para que un grupo funcione de manera inclusiva, el docente debe diseñar tareas donde la participación de cada miembro sea indispensable, asegurando que el alumno con mayores dificultades no sea un mero espectador, sino un contribuyente necesario para el éxito del equipo. De este modo, la interacción entre iguales se convierte en un andamiaje recíproco que permite compensar las limitaciones individuales a través de la fuerza del colectivo, transformando el aula en un espacio de justicia social y aprendizaje compartido. (p. 82)

Desde el punto de vista, el trabajo en equipo es una técnica de clases donde actúa el currículo oculto al promoverse los valores desde el respeto mutuo, es así que la clave de la inclusión no reside solamente en sentar a los niños juntos, sino en la creación de una interdependencia estratégica, en establecer un diseño pedagógico donde las fortalezas de uno compensan los desafíos del otro. En este escenario, el estudiante con necesidades específicas deja de ocupar el rol de ser el ayudado para asumir el de socio, cuya presencia y aporte son vitales para alcanzar objetivos en

común. El rol del docente es actuar como un facilitador de justicia social, asegurando que la palabra esté distribuida de forma equitativa.

Al estructurar de actividades que requieren diversas habilidades ya sean motrices, visuales, creativas o lingüísticas, se garantiza que cada singularidad de los estudiantes sea valorada y no se entienda como una carga. Esta dinámica de andamiaje recíproco permite que la enseñanza trascienda el individualismo, enseñando a los estudiantes que el conocimiento más sólido es aquel que se construye colectivamente donde la diferencia no es un obstáculo por superar, sino el componente que hace posible el éxito de todos, por lo tanto, son pertinentes las dramatizaciones. En atención a lo expuesto, Motos (2019) considera:

La dramatización en el contexto educativo funciona como un lenguaje total que permite al estudiante integrar el cuerpo, la emoción y la palabra en un solo acto de comunicación simbólica. A diferencia de las metodologías tradicionales, El juego dramático ofrece un espacio de seguridad donde el error no es penalizado, permitiendo que los niños con dificultades expresivas o trastornos del lenguaje exploren nuevas formas de interacción a través del gesto y el movimiento. Para asumir diferentes roles, el alumno no sólo desarrolla su competencia lingüística y su capacidad empática, sino que también fortalece su identidad dentro del grupo, ya que la dramatización convierte la diferencia en un recurso creativo que enriquece la representación colectiva y facilita la comprensión de la realidad social (p. 70).

Al integrar la dramatización, el aula se desplaza de un modelo basado en la reproducción de sonidos hacia uno basado en la construcción de sentidos. Esta estrategia actúa como un acto de justicia para que el estudiante con barreras comunicativas, pues democratiza el éxito escolar, debido que no triunfa sólo quien domina la sintaxis, sino quien logra conectar desde su humanidad. De modo que se desarrolla la presencia integral, lo que sugiere que el aprendizaje se vuelve una experiencia encarnada, donde la memoria del cuerpo y la emoción sustituyen la memorización vacía, permitiendo que los niños con trastornos del lenguaje o TDAH encuentre un ritmo de participación donde sus impulsos o silencios son bienvenidos como insumos creativos.

La dramatización funciona como un dispositivo de reparación identitaria, puesto que cuando el niño deja de ser el estudiante que no habla para convertirse en el personaje que lidera y se produce una ruptura simbólica con el estigma del diagnóstico. Esta transformación le permite reclamar su lugar en la cultura del aula no como alguien que necesita ser tolerado, sino como un actor indispensable cuya singularidad aporta al grupo. En consecuencia, el teatro pedagógico sana las grietas

de la exclusión al demostrar que la comunicación es, ante todo un acto de encuentro, por lo que la verdadera comunidad se sostiene cuando todos tienen el derecho a una herramienta para narrar su propia existencia.

Así mismo, el **MF-UFPS-3** indica la importancia de los juegos orales, por lo tanto, opina Condemarín (2015):

Los juegos orales, tales como las rimas, las adivinanzas, los trabalenguas y las dramatizaciones espontáneas, constituyen un recurso pedagógico de incalculable valor para el desarrollo de la conciencia lingüística y la fluidez expresiva del niño. Al participar en estas actividades lúdicas, el estudiante explora las sonoridades y los significados de la lengua en un contexto de baja presión académica, lo que favorece la superación de barreras comunicativas y estimula la creatividad verbal. Estas estrategias no sólo potencian la capacidad de escucha y la memoria auditiva, sino que también actúa como un puente de interacción social, permitiendo que el niño se sienta seguro para experimentar con el lenguaje y compartir sus ideas de manera significativa con sus pares y maestros. (p. 128).

Desde esta apreciación, los juegos orales no solo son actividades de entretenimiento, puesto que se convierten en un escudo contra la frustración lingüística. Al despojar al lenguaje de su carga evaluativa y formal, se le vuelve al niño el placer de jugar con el sonido y la palabra, permitiendo que la conciencia lingüística surja de forma orgánica y no bajo la presión y la corrección constante. Esta libertad de exploración es vital para estudiantes con dificultades expresivas, ya que el ritmo de la adivinanza o la estructura de la rima funcionan como andamios rítmicos que facilitan la fluidez donde antes había bloqueos.

De esta manera, se observa una delimitación consciente de la intervención pedagógica ante el hecho de centrar la didáctica en la literatura y la lectura, lo que revela que ante la incertidumbre que genera un trastorno del lenguaje el maestro en formación busca refugio en áreas donde el componente narrativo y emocional facilita la conexión considerando lo indicado, Aguado (2016) expresa que:

El trastorno del lenguaje no debe entenderse únicamente como un retraso en la adquisición de palabras o sonidos, sino como una alteración compleja en el procesamiento cognitivo de los símbolos lingüísticos que afecta a la comprensión y la expresión. En el aula, esta dificultad impacta directamente en la capacidad del niño para seguir instrucciones, organizar sus ideas y participar en las dinámicas sociales, lo que a menudo genera frustración y aislamiento. Por tanto, la intervención docente debe centrarse en ofrecer andamiajes que no dependan exclusivamente del código verbal, utilizando apoyos visuales y contextos comunicativos funcionales que permitan al estudiante demostrar su competencia intelectual por encima de sus limitaciones lingüísticas. (p. 42)

Bajo esta mirada, el trastorno del lenguaje deja de ser visto como una carencia de vocabulario para entenderse como un desafío de decodificación simbólica. Esta distinción es crucial, pues revela que el obstáculo no reside en la capacidad del niño para pensar o comprender el mundo, sino en la forma lingüística. Que el sistema escolar suele imponer. Cuando el aula opera bajo un modelo especialmente verbal, se corre el riesgo de subestimar el potencial del estudiante, confundiendo su dificultad para expresar ideas con una incapacidad para generarlas. También, se asume lo declarado por el MF-UFPS-4 “Cómo facilité el poder mejorarle a los niños fue a través de buscar estrategias en las que me permitían poder desarrollarles capacidades de acuerdo con lo que ellos eran. Sí, el mejorarles, traerles diferentes cosas. También el poder tener en cuenta que estas estrategias o actividades le agravan a ellos para poder seguir realizando los temas”. Ante esta manifestación, Díaz-Barriga y Hernández (2010) exponen que:

Las estrategias de enseñanza son procedimientos que la agente de enseñanza utiliza de forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos en los estudiantes. No deben ser consideradas como una serie de pasos rígidos o recetas, sino como instrumentos que el docente adapta creativamente de acuerdo con el contexto, los objetivos de aprendizaje y, fundamentalmente, las características particulares de los estudiantes. El uso eficaz de estas estrategias exige que el docente posea un conocimiento profundo de los procesos cognitivos y motivacionales de sus estudiantes. Permitiéndole tomar decisiones pedagógicas que faciliten la construcción del conocimiento y el desarrollo de competencias en entornos educativos diversos. (p. 118).

La estrategia de enseñanza deja de ser un guion preestablecido y se convierte en una respuesta dinámica que nace del diálogo constante entre el saber y la realidad del aula. Esta visión propone que la eficacia educativa no reside en la sofisticación de la técnica por sí misma, sino en la capacidad del maestro para comprender el entorno y sintonizar su propuesta con los mapas mentales y los motores emocionales de sus estudiantes. Ante lo indicado por el **MF-UFPS-4** se refleja una evolución en la conciencia pedagógica, donde el maestro en formación transita de una enseñanza estandarizada hacia una pedagogía de la singularidad.

Este testimonio sugiere que el adaptar a los niños no se entiende como un acto de normalización, sino como la expansión de potencialidades. El foco de la intervención se desplaza del contenido hacia el sujeto donde el maestro se convierte en un observador atento que diseña experiencias basadas en la ontología del estudiante, es decir en lo que ellos son, garantizando que la propuesta educativa sea

un reflejo de su identidad y no una imposición. De esta forma, se destaca la importancia de la afectividad como motores del proceso cognitivo, puesto que al mencionar que las actividades deben agradar a los estudiantes, se reconoce que el éxito de la inclusión depende de la conexión emocional entre el niño y el objeto de conocimiento. De esta manera la estrategia pedagógica deja de ser una herramienta fría para transformarse en un mediador de sentido que motiva la persistencia y el compromiso.

Por lo tanto, esta visión interpreta la práctica como un acto donde la diversidad de capacidades es el punto de partida para la innovación, asegurando que cada estudiante encuentre en el aula un espacio donde su forma de ser sea el cimiento de su propio progreso. En cuanto a las contribuciones de información, el **MFUFP5** se destaca que:

Bueno, durante mis prácticas como docente, uno de los principales desafíos que enfrenté fue la atención a una niña con síndrome de Down. Con ella trabajé en el grado transición y pues esta experiencia me llevó a buscar estrategias pedagógicas que se adaptaran a las necesidades que ella tenía como estudiante, si ya fuera para su aprendizaje o la comunicación tanto con la docente como con sus compañeros. Para eso implementé actividades como apoyos visuales, juegos didácticos, interactivos, material manipulativo y rutinas estructuradas que le permitieron a mi estudiante poder participar activamente en las clases. Una de las cosas que facilitó pues esta implementación y adaptación de las actividades realmente fue la motivación y el acompañamiento constante que tuvo mi docente facilitadora”.

Educar a un estudiante con síndrome de Down exige una transición del discurso verbal hacia una didáctica de la evidencia. Dado que su canal de procesamiento, privilegiado es el visual, la labor docente consiste en hacer visible el pensamiento, convirtiendo en conceptos intangibles en referentes físicos que el estudiante pueda tocar, ver y organizar. En cuanto a lo señalado, Ruiz (2017) destaca que:

El aprendizaje de los estudiantes con síndrome de Down se caracteriza por un procesamiento de la información más lento y una mayor facilidad para la percepción visual que para la auditiva. Estos estudiantes requieren de un entorno educativo que proporcione mediadores externos, como apoyos visuales y materiales manipulativos, que faciliten la transición de lo concreto a lo abstracto. La inclusión efectiva no consiste simplemente en su presencia en el aula ordinaria, sino en el diseño de adaptaciones curriculares y estrategias de enseñanza que respeten su ritmo individual, fomenten su autonomía y aprovechen su gran potencial social para integrarse plenamente en la dinámica grupal de sus compañeros. (p. 54).

No se trata de simplificar el conocimiento, sino de traducirlo a un lenguaje que respeta su estructura cognitiva, permitiendo que el aprendizaje sea una experiencia de éxito y no una fuente de frustración por la volatilidad de la instrucción. Desde las aportaciones se revela que la inclusión de la discapacidad intelectual no es un proceso de asimilación, sino una reconfiguración de la enseñanza. Este relato sugiere que la atención del síndrome de Down exige del maestro una transición hacia una pedagogía de la mediación multisensorial, esto ante el hecho de recurrir a lo táctil, lo visual y lo lúdico, la docente en formación logra romper la barrera de la abstracción, permitiendo que la comunicación trascienda el lenguaje verbal convencional. Con relación a esta apreciación, opina Sarlé (2020):

El juego didáctico no debe entenderse como una simple pausa en el proceso de enseñanza, sino como un escenario privilegiado donde el niño despliega sus capacidades cognitivas, sociales y afectivas de manera integrada. En contextos de diversidad, los juegos interactivos permiten que las reglas se conviertan en puentes de comunicación, donde la mediación del docente y el uso de soportes tecnológicos o materiales manipulativos facilitan que cada estudiante participe desde su propio nivel de competencia. Al jugar, se diluyen las barreras de la discapacidad o del ritmo de aprendizaje, permitiendo que la meta común del juego cohesione al grupo y transforme el aula en un espacio de pertenencia y descubrimiento compartido. (p. 115)

Estas herramientas no funcionan como simples apoyos, sino como andamiajes de pertenencia que garantizan que los niños no solo sean unos observadores pasivos, sino los protagonistas de su propio aprendizaje y de la dinámica social con sus pares. Asimismo, el testimonio subraya que la autonomía del maestro en la formación se construye sobre una estructura de seguridad compartida. La implementación de rutinas claras y materiales manipulativos cobra sentido gracias a la figura de la docente facilitadora quien actúa como un referente de estabilidad y validación ética.

Esta relación de mentoría demuestra que el éxito de las adaptaciones pedagógicas depende tanto de la creatividad del maestro en formación como de una cultura institucional de acompañamiento. En última instancia, la experiencia enseña que la inclusión efectiva en la primera infancia es un acto de construcción en conjunto, donde la motivación del maestro y el apoyo del entorno se alinean para transformar la necesidad educativa en una oportunidad de innovación didáctica. Es así como se debe adaptar las estrategias como lo refiere este informante, por lo tanto, para Tomlinson (2018)

La adaptación de las estrategias didácticas en un aula inclusiva no consiste en crear planes de lecciones separados para cada estudiante, sino en diseñar una instrucción

diferenciada que responda a la diversidad de intereses, perfiles de aprendizaje y niveles de preparación. Este proceso exige que el docente modifique el contenido. Los procesos y los productos de aprendizaje, permitiendo que todos los estudiantes tengan acceso al currículo mediante múltiples caminos al adaptar la didáctica, el docente reconoce que la equidad no significa dar a todos lo mismo, sino asegurar que cada estudiante reciba el apoyo y el desafío necesario para crecer. Desde su punto de partida particular, convirtiendo la heterogeneidad en una oportunidad de enriquecimiento colectivo. (p. 45)

La adaptación didáctica no debe interpretarse como una carga administrativa de hacer más planeaciones, sino como el arte de diseñar una única experiencia de aprendizaje lo suficientemente amplia para que cualquier perfil del estudiante encuentre su lugar de entrada. No se trata de bajar el nivel para unos pocos, sino de diversificar los medios para que todos alcancen la cima del conocimiento desde sus propias fortalezas. De esta manera al modificar los procesos didácticos el maestro ejerce una justicia distributiva del aprendizaje, debido que entiende que la equidad es un equilibrio dinámico entre el soporte necesario y el reto estimulante. Esta visión transforma la heterogeneidad del aula de un problema de gestión a un activo pedagógico, donde el intercambio entre diferentes niveles de preparación nutre el crecimiento del grupo. De allí que el informante acota la importancia de las rutinas estructuradas, por lo tanto, Monfort y Juárez (2019) argumentan que:

El establecimiento de rutinas estructuradas en el aula constituye una herramienta de andamiaje fundamental para los niños que presentan dificultades en la organización temporal y la flexibilidad cognitiva. Al ofrecer un entorno predecible y visualmente organizado en la rutina actúa como un regulador externo que minimiza la incertidumbre y el estrés, permitiendo que el estudiante concentre sus recursos cognitivos en el aprendizaje y no en la ansiedad que genera lo inesperado. Esta estructura no debe entenderse como una rigidez inflexible, sino como un marco de seguridad que promueve la autonomía y facilita la transición entre actividades, garantizando un ambiente de estabilidad necesario para la participación efectiva de todo el alumnado. (p. 94).

El establecimiento de rutinas estructuradas en el aula constituye una herramienta de andamiaje fundamental para los niños que presentan dificultades en la organización temporal y en la flexibilidad cognitiva. Al ofrecer un entorno predecible visualmente organizado, la rutina actúa como un regulador externo que minimiza la incertidumbre y el estrés, permitiendo que el estudiante concentre sus recursos cognitivos en el aprendizaje y no en la ansiedad que genera lo inesperado. Esta estructura no debe entenderse como una rigidez inflexible, sino como un marco de seguridad que promueve la autonomía y facilita la transición de entre actividades, garantizando un ambiente de estabilidad necesaria para la participación efectiva de todos los estudiantes. Además, Mesiboy y Shea (2018) considera que:

El uso de apoyos visuales en el entorno educativo trasciende de la mera decoración del aula, convirtiéndose en una prótesis cognitiva que facilita la comprensión de conceptos abstractos y la organización de la conducta. Para estudiantes con diversos desafíos en el desarrollo, la información auditiva es efímera y desaparece al instante, mientras que las imágenes, los pictogramas y las agendas visuales permanecen en el tiempo, permitiendo que el alumno procese la información a su propio ritmo. Estas herramientas reducen significativamente la ansiedad frente a lo inesperado y promueve la autonomía, ya que el estudiante deja de depender exclusivamente de la instrucción verbal del docente para comprender qué se espera de él y cómo debe ejecutar las tareas propuestas, (p. 112)

Bajo este enfoque, el apoyo visual se consolida como un sustento temporal que rescata al estudiante de la fragilidad del discurso hablado. Mientras que la palabra es fugaz y exige una memoria de trabajo inmediata, la imagen actúa como un registro estático que otorga seguridad. Esta permanencia es lo que permite que el aula se convierta en un entorno donde el estudiante no tiene que adivinar el futuro ni retener instrucciones completas de memoria. Pues el soporte visual les ofrece un mapa claro y constante de la realidad. Por su parte, el **MFUFP6** aportó que:

Bueno, durante mis prácticas pedagógicas el mayor desafío fue realizar una práctica de inclusión, porque como tal no se hacía inclusión en el establecimiento educativo. La docente tenía un método muy rígido de trabajar y ella quería que yo siguiera ese método rígido que ella tenía. A la estudiante con inclusión no se le ponía atención, se le dejaba a un lado, no se le decía que tenía que hacer ni nada, siempre se trabajaba con un libro. Entonces, qué hice yo, teniendo en cuenta que ella quería que yo trabajara con el libro, yo adapté actividades que respondieran las preguntas del libro, hice juegos, les mostré imágenes y actividades para que ellos pudieran así llegar a la respuesta de las preguntas establecidas dentro del libro.

Ese testimonio pone en relieve el conflicto simbólico que surge cuando el imperativo ético de la inclusión colisiona con la inercia de la educación tradicional. De que el verdadero impedimento para el aprendizaje no reside en la diversidad de los estudiantes, sino en la estratificación de la enseñanza, donde el recurso impreso se convierte en un dogma que anula la subjetividad. Para el maestro en formación la práctica deja de ser un espacio de observación para transformarse en un escenario de acción pedagógica. Se trata de una lucha silenciosa por la visibilidad, donde debe aprender a cumplir con las expectativas jerárquicas, mientras simultáneamente rescata la periferia a quienes el sistema ha decidido ignorar.

En ese sentido, nace la capacidad de reinventar el material didáctico que se interpreta como un ejercicio pedagógico al fomentar el juego en un currículo centrado

en facilitar información, a cambio de una enseñanza que busca restaurar la dignidad del estudiante bajo un sistema de inclusión. Por lo tanto, la experiencia revela una paradoja institucional, mientras los docentes titulares pueden quedar atrapados en la fatiga de la repetición, los practicantes emergen como agentes de oxígeno escolar, probando que la inclusión efectiva depende menos de la audiencia profesional para expandir los límites de lo posible dentro del aula.

Ante todo, lo expuesto, se destacan tres puntos clave como lo son la convergencia de las pedagogías de la presencia, la hospitalidad y el modelo convencional en el proceso de formación de la Universidad Francisco de Paula Santander (UFPS) desde un planteamiento de una dialéctica necesaria entre el idealismo ético y las exigencias de la realidad institucional. Desde una perspectiva idealista, la formación del licenciado se concibe como un acto de trascendencia. En este plano superior, la pedagogía convencional no desaparece, sino que se dignifica para convertirse en el soporte estructural donde la relación humana cobra sentido.

Desde este ideal, la UFPS formaría profesionales capaces en cada estudiante desde su condición humana, superando la rigidez del currículo para habitar un espacio de encuentro genuino y transformador. Sin embargo, al confrontar esta teorización con un enfoque realista, la convergencia exige que el maestro en formación desarrolle una autoridad pedagógica capaz de navegar la tensión entre el deber ser inclusivo y las limitaciones del sistema escolar.

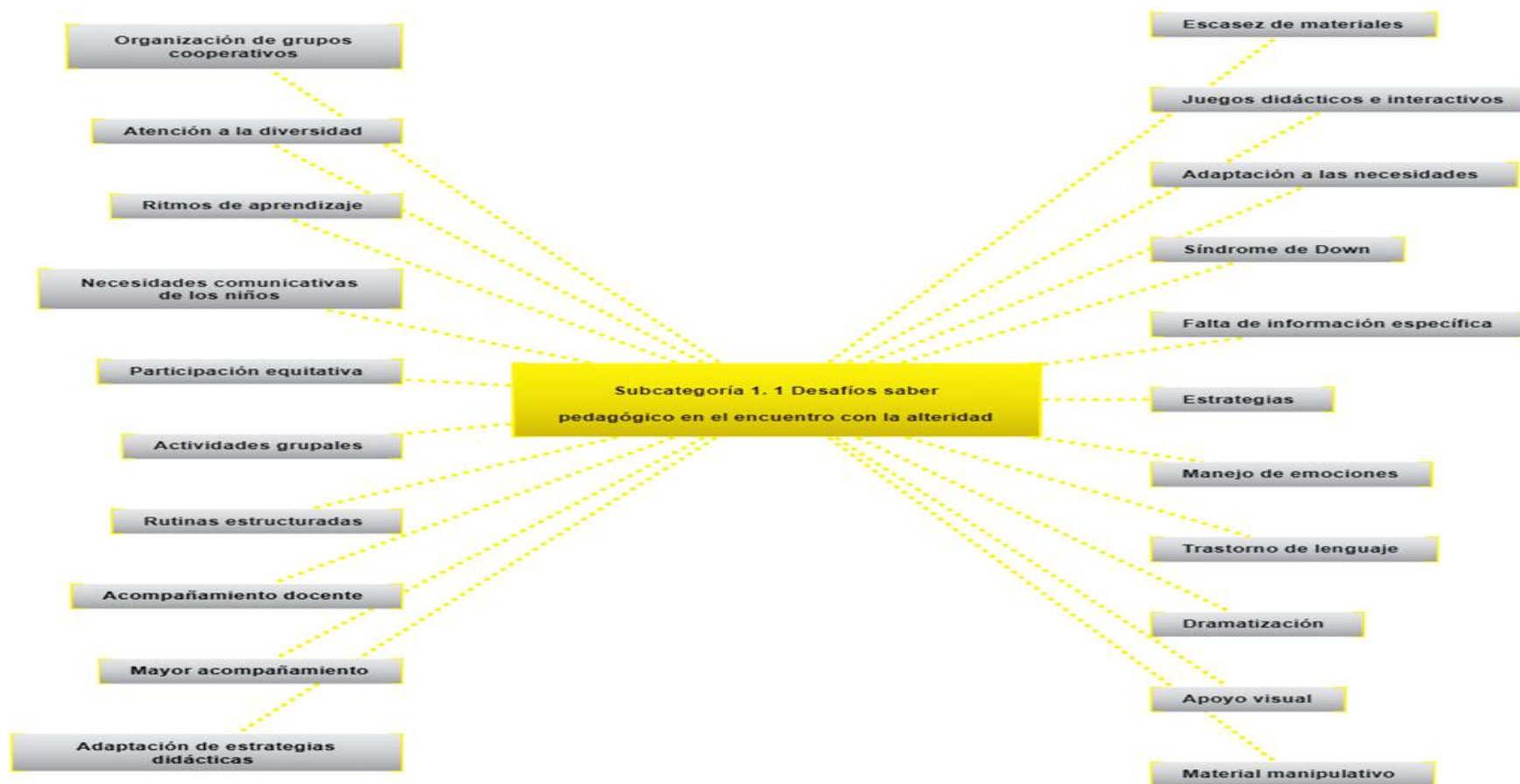
Figura 5. Subcategoría 1.1 Desafíos saber pedagógico en el encuentro con la alteridad.



Nota: Salamanca (2026).

La grafica representa de manera simbólica la transición desde un modelo pedagógico tradicional hacia una perspectiva inclusiva centrada en la relación con el otro. Se evidencia un transmisor de contenidos, asociado a un saber estabilizado y a la dependencia de recetas pedagógicas, lo que refleja una formación rígida y poco contextualizada. Este enfoque se fractura visualmente al llegar al encuentro con la alteridad, representado como un punto de ruptura que da paso a múltiples trayectorias. Esta ruptura simboliza la crisis del modelo tradicional frente a la diversidad, donde se identifica el paso de una pedagogía de la asimilación hacia una pedagogía de la alteridad como eje central de transformación.

Figura 6 Subcategoría 1.1 Desafíos saber pedagógico en el encuentro con la alteridad.



Nota. Salamanca (2026).

Subcategoría 1.2 Barreras y determinantes de la práctica inclusiva con relación a la discapacidad

Las barreras y determinantes de la práctica inclusiva constituyen el núcleo del análisis pedagógico moderno, no se trata de obstáculos aislados, sino de una red de factores que pueden facilitar o impedir que el derecho a la educación se materialice para todos. Desde una perspectiva crítica las barreras no residen en el estudiante sino en el entorno y en las deficiencias del sistema educativo para responder a la diversidad, por lo que se menciona entre estas las barreras actitudinales que son las más invisibles y se manifiestan a través de prejuicios, lo que se traduce en bajas expectativas ante el no poder aprender o etiquetas diagnósticas que limitan la visión del maestro sobre el potencial del estudiante.

También se refieren las barreras metodológicas y curriculares en las que se denota la falta de flexibilidad en los planes de estudio y el uso de métodos de enseñanza sin mayores y significativas adaptaciones, además se mencionan las barreras organizativas y de tiempo donde la rigidez de los horarios y la crononormatividad penaliza a los estudiantes que requieren ritmos más lentos de procesamiento o transiciones más suaves entre actividades. A su vez, las barreras de comunicación refieren la ausencia de sistemas alternativos aumentativos de comunicación (SAAC) y la falta de apoyos visuales que impiden que el estudiante exprese sus necesidades o comprenda las instrucciones.

En cuanto a los factores que definen el éxito o el fracaso de la intervención del maestro se reseña la formación y competencias, ante esto no basta con la buena voluntad debido a que la práctica pedagógica requiere un conocimiento técnico sobre las funciones ejecutivas y de neurodiversidad para aplicar estrategias de mediación y evaluación diferenciada, generando así un diseño de contextos desde un andamiaje centrado en la vista, el tacto, el movimiento y el sonido, por lo que el maestro se convierte en un diseñador de contextos que provee una estructura organizada en ambientes éticos basados en la equidad, lo cual es un determinante ante un escenario de justicia social.

Ante lo expuesto, se desarrolla el aprendizaje cooperativo donde se demuestra la capacidad del maestro para gestionar el éxito del grupo, el cual depende de la interdependencia, donde el estudiante con discapacidad es un contribuyente

necesario y no un espectador. Desde este enfoque, se exponen las respuestas de los informantes acerca de los obstáculos, barreras y determinantes de la práctica inclusiva. Ante esto, el **MFUFP1** menciona que:

Dentro de la práctica, los principales obstáculos para implementar prácticas inclusivas se identifican la insuficiencia de disponibilidad en cuestión de recursos pedagógicos que estén adaptados a esas necesidades, la limitada articulación institucional en materia de inclusión, por esto se da una carencia de formación especializada para poder atender la adversidad en cuestión de la formación de los docentes. De esa misma manera, se observa que las actitudes del entorno educativo en ocasiones no llegan a favorecer plenamente la participación de todos los estudiantes, por lo cual refleja una necesidad significativa de fortalecer la cultura inclusiva dentro de las instituciones educativas.

Esta apreciación permite acotar que la implementación de la inclusión en el aula se enfrenta a una triple desconexión que impide que el derecho a la educación se traduzca en una experiencia de aprendizaje significativa. En primer lugar, existe una brecha material y técnica dada la carencia de recursos específicos y la falta de una formación especializada lo que revela que el sistema educativo a menudo exige la inclusión, sin proporcionar las herramientas pedagógicas para construirla y que además se agrava por una desarticulación institucional que deja la atención a la diversidad como una iniciativa aislada y no como una política colectiva y coordinada. Al respecto, García (2021) menciona:

Los recursos pedagógicos no deben ser entendidos simplemente como materiales de apoyo, sino como mediadores esenciales que configuran la interacción entre el docente, el estudiante y el objeto de conocimiento. En este sentido, un recurso eficaz es aquel que, ha adaptado a las características cognitivas y afectivas del estudiante, logra transformar un contenido abstracto en una experiencia de aprendizaje tangible, facilitando la organización del pensamiento y estimulando la curiosidad intelectual mediante diversos lenguajes y soportes técnicos que enriquecen la práctica educativa. (p. 84)

Bajo esta apreciación el material didáctico se despoja de su rol secundario para erigirse como un agente activo en la construcción de la mente. No se trata de aspectos que acompañan la clase sino de instrumentos que moldean la forma en que el estudiante percibe y procesa el mundo. El recurso pedagógico toma la complejidad de una idea teórica y la aterriza en el plano de lo sensible, permitiendo que el conocimiento sea manipulado, observado y, finalmente, internalizado. Esta capacidad de transformación es lo que convierte a un objeto común en una herramienta de

equidad, especialmente cuando se ajusta a las necesidades emocionales y de procesamiento de cada individuo. De acuerdo con esta estimación de López y Rivera (2022):

El aprendizaje es un proceso indisociable de la dimensión afectiva, dado que las necesidades emocionales actúan como el primer filtro en el procesamiento de la información. Un cerebro bajo estrés o con una carga cognitiva mal gestionada prioriza la supervivencia emocional sobre la adquisición de conceptos abstractos; por tanto, la intervención pedagógica debe asegurar un entorno de seguridad y soportes específicos que permitan al estudiante organizar los estímulos externos de manera eficiente, garantizando que el procesamiento sensorial y mental se traduzca en conocimiento significativo y no en bloqueos derivados de la frustración o la sobrecarga de información. (p. 112)

El aporte de López y Rivera (2022) estima que el acto de aprender se entiende no como una acumulación de datos, sino como un logro emocional. El sistema límbico encargado de las emociones actúa como el guardián del acceso al pensamiento superior, en el sentido que, si un estudiante se siente vulnerable o desbordado su capacidad de razonar queda bloqueada. Por tanto, la enseñanza inclusiva debe priorizar en los soportes pedagógicos que cumplen una función académica a la vez que actúan como reductores de incertidumbre, permitiendo que el cerebro dedique su energía a la comprensión en lugar de agotarse en la gestión de la ansiedad.

Sin embargo, el obstáculo quizá más profundo es de naturaleza simbólica, puesto que como se ha mencionado anteriormente, las actitudes limitan la participación por lo que aún persiste una visión de la diversidad como una carga o un problema en lugar de entenderla como un componente esencial de la condición humana. Por ello, es importante la reconfiguración de la cultura escolar para transitar hacia una integración y pertenencia activa, donde los maestros asuman la responsabilidad ética de eliminar las barreras que silenciaron la diferencia por medio de la adaptación de estrategias didácticas. En este orden de ideas, Pastor (2019) indica:

La adaptación de las estrategias didácticas no debe entenderse como un ajuste periférico o una simplificación de contenidos, sino como el diseño de entornos de aprendizaje lo suficientemente flexibles para que la diversidad de estudiantes encuentre múltiples vías de acceso y expresión. Esto implica que el docente debe diversificar los medios de representación, acción y compromiso, rompiendo con la enseñanza frontal y única para dar paso a una arquitectura pedagógica que considere las barreras del entorno como el principal obstáculo. Al adaptar la didáctica, se garantiza que el estudiante con necesidades específicas no sea un receptor pasivo, sino un participante activo que construye conocimiento desde su propia singularidad. (p. 76)

Al diversificar las formas en que se presenta la información y se permite la respuesta, el maestro deja de enseñar de forma unidireccional para convertirse en el arquitecto de una estructura pedagógica que busca la participación y protagonismo estudiantil, por lo que al eliminar las barreras del entorno se libera el potencial del estudiante con necesidades específicas, permitiéndole demostrar lo que sabe a través de sus propias fortalezas y no a través de sus limitaciones. La adaptación se convierte entonces en un acto de justicia que asegura que cada estudiante sin importar su punto de partida tenga el poder de intervenir, así como de proponer y crear. Por lo tanto, aseguran Mendoza & Solís (2023):

La carencia de formación especializada en el profesorado constituye uno de los obstáculos más persistentes para la consolidación de escuelas inclusivas, ya que no solo limita la implementación de ajustes razonables, sino que perpetúa sentimientos de inseguridad y resistencia ante la diversidad. Sin una capacitación sólida en estrategias de diferenciación pedagógica y manejo de necesidades específicas, la inclusión corre el riesgo de reducirse a una integración meramente física, donde el estudiante permanece en el aula sin las mediaciones necesarias para un aprendizaje equitativo y significativo, delegando la responsabilidad ética del sistema a la voluntad individual del docente. (p. 56)

Sin las herramientas para realizar ajustes razonables, el maestro se ve forzado a operar bajo una lógica de estandarización que ignora la singularidad, convirtiendo el espacio escolar en un entorno de almacenaje en lugar de uno de crecimiento. Asimismo, esta situación revela una transferencia injusta de la carga sistémica al no ofrecer una capacitación continua, pero sobre todo significativa, y que puede traer como consecuencia el agotamiento del docente, quien se enfrenta a desafíos complejos con métodos obsoletos. La verdadera inclusión requiere, por tanto, una profesionalización que reemplace la improvisación por una práctica basada en la evidencia, solo así se podrá transitar de una integración, donde la diversidad no sea una crisis que gestionar, sino una realidad atendida con creatividad.

De allí que una didáctica flexible puede conllevar a una calidad educativa que no reside en la uniformidad de los resultados sino en la riqueza de un proceso donde cada estudiante tiene un canal legítimo para expresarse y ser valorado. La inclusión, en última instancia, requiere que la estructura administrativa y la mentalidad docente converjan en un compromiso compartido por la equidad. En cuanto al **MF-UFPS-2** respondió que:

Bueno, con respecto a esta pregunta, sí he enfrentado varios obstáculos, más que todo en estrategias y recursos para realizar

materiales adaptados y también esto, algunas actitudes, puesto que este es un trabajo en conjunto entre docentes, también profesionales de la salud y padres de familia, entonces este tema es muy complicado que se logre una articulación entre estos tres. Esos fueron más que todo mis obstáculos, no lo veo como un obstáculo, al principio tal vez sí, pero poco a poco se fue mejorando y se logró un buen trabajo.

La experiencia narrada pone de manifiesto que el mayor reto de la inclusión no reside únicamente en la técnica pedagógica, también en la complejidad del apoyo humano que rodea al estudiante. La dificultad para articular una visión común entre la escuela y el hogar revela una fragmentación que suele recaer sobre el maestro quien debe actuar como un mediador entre lógicas a veces contradictorias. Esta falta de sincronía inicial entre los actores clave familia, especialistas y maestros, se identifica como la barrera principal para la creación de apoyos coherentes a través de estrategias, recursos y materiales adaptados que realmente respondan a la realidad de los estudiantes con requerimientos educativos.

Sin embargo, el relato describe una curva de aprendizaje resiliente. Lo que comienza como un obstáculo insalvable evoluciona, a través de la persistencia y la práctica, hacia un modelo de trabajo conjunto exitoso. Esta transformación sugiere que la práctica inclusiva no es una meta que se alcanza de forma inmediata, sino un proceso de negociación y construcción de confianza. En consecuencia, afirman Martínez & Herrera (2021):

El diseño de estrategias y recursos pedagógicos constituye el eje vertebrador de la práctica docente, pues permite transitar de una enseñanza basada en la transmisión de contenidos hacia una centrada en la mediación de experiencias. Las estrategias definen el camino y la intención educativa, mientras que los recursos actúan como el soporte tangible que facilita la interacción del estudiante con el saber; juntos, conforman un sistema dinámico que debe ser ajustado permanentemente para responder a la diversidad del grupo, asegurando que cada material y cada acción didáctica funcionen como un andamiaje que promueva el aprendizaje autónomo y el desarrollo integral de las competencias. (p. 142)

La relación entre la planificación y el material didáctico se entiende como una unidad indivisible de sentido. No basta con tener la intención ética de incluir la hoja de ruta si no se proveen los medios físicos para que el estudiante recorra ese trayecto. La inclusión realmente ocurre cuando el docente logra traducir sus objetivos pedagógicos en herramientas que el estudiante puede tocar, ver y transformar. Al convertir el conocimiento en algo manipulable, se rompe la barrera del lenguaje verbal que a menudo excluye a quienes procesan la información de manera distinta y se

ofrece una experiencia sensorial que democratiza el acceso a la verdad científica o cultural. Desde la perspectiva del **IMF-UFPS-3**:

Bueno, pues el principal obstáculo ha sido, creo yo, la falta de recursos adaptados y el poco acompañamiento especializado y el apoyo por parte del programa de educación infantil en cuanto a conocimientos sobre cómo abordar dichas situaciones, entiendo que es mi deber consultar, aprender, indagar, pero me hubiese gustado recibir capacitaciones respecto a la educación inclusiva. también a veces las instituciones no cuentan con personal de apoyo y pues eso limita la posibilidad de ofrecer una atención más individualizada a los estudiantes con estas necesidades específicas.

El testimonio revela una contradicción fundamental en el ejercicio de la inclusión donde el docente asume la corresponsabilidad de su propia formación consultar, aprender, indagar, pero se encuentra con un sistema que delega la complejidad de la diversidad en la voluntad individual, sin ofrecer el respaldo técnico necesario. Esta falta de acompañamiento por parte de los programas de formación y la ausencia de personal de apoyo en las instituciones son carencias administrativas y además barreras que comprometen la calidad de la atención. por lo tanto, como señalan Anijovich (2020):

El acompañamiento docente se define como un proceso de interacción profesional que busca fortalecer las capacidades del educador mediante la reflexión sobre su propia práctica. No se trata de una supervisión jerárquica que busca el error, sino de una tutoría basada en la horizontalidad y el diálogo crítico, donde un par o mentor brinda herramientas para que el docente en formación pueda interpretar las realidades del aula y tomar decisiones pedagógicas ajustadas a la diversidad del alumnado. Este acompañamiento se convierte en el andamiaje necesario para que la teoría y la práctica se articulen, permitiendo que el docente desarrolle una autonomía profesional cimentada en el cuidado y la ética de la responsabilidad hacia el estudiante. (p. 58)

El acompañamiento entendido como andamiaje no busca generar dependencia sino todo lo contrario, busca que el docente desarrolle autonomía además cuenta con el respaldo de un guía especializado le permite al maestro transitar hacia una pedagogía inclusiva donde cada decisión tomada en el aula está respaldada por una reflexión sobre la responsabilidad que se tiene frente a cada estudiante. Esta alteridad demanda de capacitación especializada, por lo tanto, no es una elusión de deberes sino un reclamo por una profesionalización que permita pasar del ensayo y error a una intervención basada en evidencias. Ante lo señalado, Vargas & Castillo (2024) aseguran:

La capacitación del profesorado en educación inclusiva no debe limitarse a la instrucción técnica sobre discapacidades específicas, sino que debe orientarse a transformar las concepciones pedagógicas que segregan la diferencia. Un proceso formativo robusto dota al docente de competencias para el diseño universal, la gestión de la diversidad en el aula y el uso de tecnologías de apoyo, lo cual reduce la brecha entre la retórica de la inclusión y la praxis cotidiana. Solo mediante una formación permanente y situada, el maestro logra trascender la inseguridad profesional y se convierte en un agente capaz de eliminar las barreras que impiden el pleno desarrollo de todos sus estudiantes. (p. 192)

La preparación del maestro se entiende como un proceso de reaprendizaje, puesto que no basta con conocer el diagnóstico del estudiante, debido a que el verdadero reto formativo radica en cuestionar y derribar las lógicas de normalización que a menudo de forma inconsciente, marginan a quien no encaja en el promedio. Una formación de calidad permite que el docente deje de ver dificultades y comience a ver posibilidades de diseño. Al dominar herramientas como el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y las tecnologías de asistencia, el educador deja de ser un ejecutor de contenidos para convertirse en un apoyo humano de entornos accesibles.

Asimismo, el **IMF-UFPS-3** sugiere que la inclusión se ve limitada por una falta de infraestructura humana al no contar con equipos interdisciplinarios o auxiliares de apoyo. Por lo tanto, la aspiración de una atención individualizada choca con la realidad de un aula que exige al docente ser al mismo tiempo facilitador, especialista y gestor. Esta situación genera una sobrecarga que puede derivar en frustración, puesto que el compromiso ético del maestro con sus estudiantes se ve obstaculizado por un entorno que no provee las condiciones mínimas de operatividad. En referencia a la concepción del **MF-UFPS-4** se conoció que:

Bueno, siguiendo, teniendo en cuenta que la práctica que yo realicé en contextos especiales y más que todo como un límite que encontraba allá era la institución, porque era una casa, no se encontraba el espacio adecuado para realizar unas actividades acordes a los niños. Mi salón se cruzaba con otro salón al frente con otra practicante, entonces era muy incómodo el poder realizar las actividades.

Cuando la institución opera en una infraestructura no diseñada para la educación como en ciertos casos como lo manifiesta el **MF-UFPS-4** una vivienda adaptada, generando de esta forma una barrera arquitectónica y sensorial que fragmenta el proceso de aprendizaje. La superposición de espacios y el cruce de estímulos auditivos y visuales entre salones no solo representan una incomodidad, sino que constituyen una interferencia directa en la regulación de la atención de los

niños, especialmente para aquellos que presentan desafíos en su sistema ejecutivo o barreras en el lenguaje.

Bajo estas condiciones, la labor del docente se ve limitada a una gestión de la supervivencia espacial donde la creatividad debe enfocarse en mitigar el caos en lugar de profundizar en el diseño didáctico. La falta de un contexto educativo adecuado impide la creación de rincones de aprendizaje o zonas de baja estimulación y escasos o inexistentes elementos vitales para una verdadera inclusión, situación que refleja una desigualdad estructural incidiendo en el respeto por el derecho de los estudiantes a contar con un lugar adecuado donde su proceso de desarrollo no se vea interrumpido por la precariedad del entorno. En cuanto al aporte del **MFUFP5** se indica que:

Bueno, entre los principales obstáculos que he encontrado se destacan primero la falta de recursos didácticos adaptados a la necesidad de algunos estudiantes. También de pronto la formación un poco limitada de algunos docentes facilitadores que por lo tanto limita también mi aprendizaje como practicante. Y también pues esto conlleva a que haya ciertas actitudes de resistencia frente a la diversidad por parte de algunos docentes. Sin embargo, estos obstáculos me han motivado a investigar y a crear materiales propios para fomentar la creatividad y la reflexión en los estudiantes, no solamente en los estudiantes de inclusión, sino también en los estudiantes regulares.

Este aporte profundiza en el concepto de agencia proactiva y el impacto del currículo oculto en la formación de nuevos maestros considerando cómo la carencia institucional puede transformarse en un motor de innovación pedagógica. Bajo este enfoque el encuentro entre el maestro en formación y un facilitador resistente no es solo un desencuentro metodológico, sino una crisis de valores pedagógicos. Por ello, Sandoval & Quiroz (2023) aseguran:

La resistencia frente a la diversidad en el ámbito escolar suele manifestarse como un mecanismo de defensa ante la ruptura de la homogeneidad tradicional, donde el docente percibe la diferencia no como un valor, sino como una amenaza a su control pedagógico y a la eficacia de sus métodos habituales. Esta postura, a menudo arraigada en prejuicios implícitos y en una formación insuficiente, genera un clima de exclusión que invisibiliza las capacidades de los estudiantes con necesidades específicas, transformando el aula en un espacio de tensiones donde la innovación es sacrificada en favor de la uniformidad, impidiendo así que la escuela cumpla su función social de garantizar la equidad y el reconocimiento pleno de la alteridad. (p. 115)

Esta postura de Sandoval y Quiroz (2023) expone una invisibilización del talento o potencialidades al ver únicamente la condición o la dificultad del estudiante,

creando una percepción con bajas expectativas. En este clima de tensión la enseñanza fracasa en su misión ética ya que, en lugar de ser un medio hacia la alteridad, se convierte en un filtro que solo deja pasar a quienes encajan en la estructura preestablecida. En consecuencia, romper con esta resistencia requiere entender que la innovación no es un ataque a la autonomía del maestro sino una vía para que el aula recupere su sentido como espacio de encuentro humano y justicia social.

Este entorno de indiferencia opera como un sistema de desmotivación donde la diversidad, en lugar de ser el motor que dinamiza el aula, es percibida como una anomalía que interrumpe la marcha normal de la clase. Para el maestro en formación esto representa un riesgo ante registros de apatía donde la falta de modelos a seguir puede llevar a la normalización de la exclusión por falta de alternativas visibles. Sin embargo, ante la ausencia de apoyos, surge una pedagogía de la invención donde el maestro en formación asume el rol de investigador y creador. Lo más significativo de este proceso es el descubrimiento de que la estrategia adaptada no es exclusiva para la discapacidad, sino que enriquece a la totalidad del grupo. Al diseñar recursos que atienden la singularidad, se termina elevando el nivel de creatividad y reflexión de los estudiantes regulares, demostrando que una práctica verdaderamente inclusiva es en esencia una práctica de excelencia para todos. De allí que, para Paredes & Guzmán (2022):

Fomentar la creatividad en el ámbito educativo implica trascender la enseñanza técnica para estimular el pensamiento divergente y la capacidad de imaginar soluciones alternativas ante desafíos complejos. Un entorno que promueve la libertad creativa permite que el estudiante experimente sin miedo al error, transformando el aula en un laboratorio de ideas donde la curiosidad es el motor del aprendizaje. Esta práctica no solo enriquece los procesos cognitivos, sino que fortalece la autonomía y la resiliencia, permitiendo que el individuo desarrolle una voz propia y una identidad sólida capaz de intervenir de manera innovadora en su realidad social y cultural. (p. 210)

Estimular el ingenio en el aula es una actividad complementaria, por lo tanto, la creatividad actúa como un medio en el proceso de enseñanza y aprendizaje que enuncia la capacidad de usar lo aprendido para navegar la incertidumbre. Cuando el sistema educativo valida el pensamiento divergente, deja de fabricar receptores de información para formar inventores de realidades. La enseñanza se despoja de su rigidez y se convierte en un eje formativo donde el descubrimiento es fundamental.

Así, el obstáculo deja de ser una limitante para convertirse en punto quiebre para el diseño original de experiencias de aprendizaje. En cuanto al **MFUFP6** reveló que:

Bueno, más que todo era lo de los recursos, ella no trabajaba en casa y con nada y el apoyo institucional que tenían en el establecimiento nunca se les prestaba como tal a los estudiantes, nunca se les daba terapias, nunca se llevaba a una cita con la psicóloga, no tenían terapias, no se les hacía nada dentro del establecimiento educativo y también lo que era la actitud de la profe, porque a la profe no le gustaba que se incluyeran dentro de las actividades a estos niños con alguna condición.

El testimonio describe una realidad donde la inclusión se reduce a una presencia física sin garantías convirtiendo el entorno escolar en un escenario de abandono institucional. Cuando el establecimiento educativo omite las terapias, el acompañamiento psicológico y el seguimiento especializado, está privando al estudiante de los apoyos básicos que requiere para ejercer su derecho al aprendizaje. Esta carencia no es solo una falta de gestión, sino una forma de violencia estructural al no existir una continuidad entre la escuela y los apoyos terapéuticos, el niño queda atrapado en un vacío donde sus necesidades son ignoradas, delegando la responsabilidad de su desarrollo a un entorno que se declara incompetente por omisión. En consecuencia, opinan Sánchez & Méndez (2023):

La implementación de apoyos terapéuticos en el entorno escolar no debe ser vista como una intervención externa o paralela, sino como una estrategia de acompañamiento integral que potencia el desempeño del estudiante en su contexto educativo. Estos servicios, cuando se articulan con la labor docente, permiten identificar y derribar las barreras funcionales que limitan la participación, brindando herramientas específicas que facilitan la comunicación, la regulación emocional y el procesamiento sensorial; por tanto, la ausencia de una coordinación real entre terapeutas y maestros condena al estudiante a un aprendizaje fragmentado, donde sus necesidades clínicas y pedagógicas son tratadas de forma aislada, restando eficacia al proceso de inclusión. (p. 158)

El éxito de un estudiante con necesidades específicas no depende del esfuerzo aislado de un docente, sino de la construcción de una red de sostén unificada. Los apoyos terapéuticos no deben operar como islas de rehabilitación fuera del aula, sino como aliados estratégicos que dotan al entorno escolar de los ajustes necesarios. Cuando la terapia y la pedagogía hablan el mismo lenguaje, el aula se transforma en un espacio de alto rendimiento emocional y sensorial, donde el niño no tiene que elegir entre ser un paciente o ser un estudiante.

La verdadera inclusión ocurre cuando los sistemas de comunicación o estrategias de autorregulación se integran orgánicamente en la rutina de clase, permitiendo que el estudiante despliegue su potencial sin que su condición funcional actúe como un freno. Este panorama de desatención se ve agravado cuando existe una resistencia ideológica por parte del maestro, quien desde la actitud de rechazo hacia la participación de los niños con alguna condición revela que todavía impera un modelo de exclusión dentro del aula, donde la diversidad es percibida como una interferencia molesta para la dinámica grupal y no como una responsabilidad pedagógica. Ante lo expuesto, Méndez & Quintana (2025) aseguran:

La actitud del docente frente a las resistencias que emergen ante la educación inclusiva debe transitar desde el temor a la incertidumbre hacia un compromiso ético con la transformación de su propia práctica. Por tanto, superar la resistencia implica que el educador se reconozca como un aprendiz constante, dispuesto a desaprender esquemas segregadores para construir, junto a sus colegas, una comunidad acogedora donde la diferencia sea celebrada como el derecho fundamental de todo ser humano. (p. 112)

La verdadera barrera para la inclusión no reside en la complejidad de los diagnósticos, sino en la rigidez de las creencias que han moldeado la enseñanza tradicional. El docente que se enfrenta a la resistencia debe realizar un ejercicio de introspección profunda, reconociendo que el sentimiento de inseguridad es una reacción natural ante lo desconocido, pero que no puede convertirse en un motivo para la exclusión. En este contexto, la labor del docente se convierte en una barrera actitudinal que valida la segregación. La combinación de una institución ineficaz y una guía docente discrepante condena al estudiante a la invisibilidad demostrando que, sin un compromiso ético, el sistema refuerza las brechas de desigualdad.

Por otro lado, los hallazgos identifican determinantes de éxito que emergen de una reconceptualización del ambiente de aprendizaje. La transición hacia un diseño multisensorial y el aprendizaje cooperativo se presentan como alternativas potentes para derribar la crononormatividad y las actitudes excluyentes del entorno. Sin embargo, estas estrategias requieren de una infraestructura de apoyo que incluya capacitaciones constantes y materiales adaptados a necesidades específicas. Se concluye que la justicia curricular solo es posible si se logra una articulación real entre la teoría institucional y la realidad del aula, donde el reconocimiento de la condición humana y la eliminación de prejuicios actitudinales permitan que el sistema educativo

se convierta en un facilitador de oportunidades en lugar de un generador de obstáculos para la diversidad.

Por otro lado, los hallazgos identifican determinantes de éxito que emergen de una reconceptualización del ambiente de aprendizaje. La transición hacia un diseño multisensorial y el aprendizaje cooperativo se presentan como alternativas potentes para derribar la crononormatividad y las actitudes excluyentes del entorno. Sin embargo, estas estrategias requieren de una infraestructura de apoyo que incluya capacitaciones constantes y materiales adaptados a necesidades específicas. Se concluye que la justicia curricular solo es posible si se logra una articulación real entre la teoría institucional y la realidad del aula, donde el reconocimiento de la condición humana y la eliminación de prejuicios actitudinales permitan que el sistema educativo se convierta en un facilitador de oportunidades en lugar de un generador de obstáculos para la diversidad.

Figura 7 Barreras y determinantes del éxito



© NotebookLM

Nota. Salamanca (2026).

Figura 8 Subcategoría 1.2 Barreras y determinantes de la práctica inclusiva con relación a la discapacidad



Nota. Salamanca (2026).

El análisis de la subcategoría centrada en las barreras y determinantes de la práctica profesional revela una tensión estructural entre la voluntad pedagógica y la limitación sistémica. Los resultados indican que las barreras no son incidentales, sino que configuran un muro cimentado en la rigidez curricular, la escasez de formación especializada y la desarticulación institucional. Esta configuración sistémica traslada erróneamente la responsabilidad del éxito inclusivo al esfuerzo individual del docente en formación, quien debe actuar como diseñador de contextos, sin contar con el respaldo de recursos didácticos adaptados o acompañamiento especializado. En este sentido, la investigación evidencia que la inclusión falla estructuralmente cuando el sistema educativo se mantiene estático, obligando al estudiante y al maestro a adaptarse a una norma homogeneizadora que genera exclusión de manera inherente.

Por otro lado, los hallazgos identifican determinantes de éxito que emergen de una reconceptualización del ambiente de aprendizaje. La transición hacia un diseño multisensorial y el aprendizaje cooperativo se presentan como alternativas potentes para derribar la crononormatividad y las actitudes excluyentes del entorno. Sin embargo, estas estrategias requieren de una infraestructura de apoyo que incluya capacitaciones constantes y materiales adaptados a necesidades específicas. Se

concluye que la justicia curricular solo es posible si se logra una articulación real entre la teoría institucional y la realidad del aula, donde el reconocimiento de la condición humana y la eliminación de prejuicios actitudinales permitan que el sistema educativo se convierta en un facilitador de oportunidades en lugar de un generador de obstáculos para la diversidad.

Por otro lado, los hallazgos identifican determinantes de éxito que emergen de una reconceptualización del ambiente de aprendizaje. La transición hacia un diseño multisensorial y el aprendizaje cooperativo se presentan como alternativas potentes para derribar la crononormatividad y las actitudes excluyentes del entorno. Sin embargo, estas estrategias requieren de una infraestructura de apoyo que incluya capacitaciones constantes y materiales adaptados a necesidades específicas. Se concluye que la justicia curricular solo es posible si se logra una articulación real entre la teoría institucional y la realidad del aula, donde el reconocimiento de la condición humana y la eliminación de prejuicios actitudinales permitan que el sistema educativo se convierta en un facilitador de oportunidades en lugar de un generador de obstáculos para la diversidad.

Categoría 2. Retos de la educación inclusiva en el proceso formativo

Uno de los desafíos más apremiantes en el proceso formativo radica en la una estructura curricular que, pese a los avances legislativos, sigue desarrollándose desde una lógica de homogeneidad pedagógica, donde el reto fundamental además de la inclusión de contenidos teóricos sobre la discapacidad es la fragmentación del conocimiento, donde la educación inclusiva se percibe como una especialidad técnica o un "añadido" y no como el eje vertebral de toda práctica docente. Esta falta de transversalidad impide que los maestros en formación desarrollen un pensamiento flexible, provocando que, al enfrentarse a la realidad del aula, reproduzcan modelos de enseñanza estandarizados que segregan involuntariamente a quienes no encajan en el ideal del estudiante promedio.

Asimismo, la formación docente enfrenta la barrera instrumental, donde la sensibilidad ética y el reconocimiento de derechos no se ven respaldados por un proceso formativo sólido en el manejo de herramientas diagnósticas y ajustes razonables, por lo que el verdadero reto consiste en transitar de un romanticismo

pedagógico basado únicamente en la buena voluntad y la empatía hacia una práctica científica que dote al futuro maestro de competencias específicas en neuroeducación, Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) ya que sin este equilibrio entre lo humano y lo técnico, el proceso formativo deja al docente en una situación de vulnerabilidad, limitando su capacidad para identificar barreras de aprendizaje y transformar el aula en un espacio de participación efectiva y equidad real.

Subcategoría 2.1 Percepción de la autoeficacia pedagógica y competencia profesional.

La percepción de la autoeficacia pedagógica en el marco de la discapacidad no se limita a la voluntad del maestro en formación puesto que se configura como un juicio subjetivo sobre su capacidad para orquestar respuestas educativas frente a la diversidad ya que un maestro que se percibe competente ante la frustración invierte mayor esfuerzo en el diseño de ajustes razonables y persiste en la búsqueda de estrategias alternativas cuando los métodos tradicionales fallan. Por el contrario, un déficit en esta autopercepción suele derivar en una parálisis pedagógica, donde la inseguridad del futuro profesional se traduce en la resistencia al cambio y en la delegación de la responsabilidad ética hacia especialistas externos, fracturando así la continuidad del proceso de inclusión. Por lo tanto, para Gallego & Rodríguez (2022):

La percepción de la autoeficacia pedagógica se constituye como un factor determinante en la configuración de las prácticas inclusivas, ya que influye en el nivel de esfuerzo y persistencia que el docente interviene ante las dificultades del aula. Un docente que se autopercibe eficaz no sólo demuestra una mayor apertura hacia la diversidad, sino que desarrolla una capacidad superior para diseñar ajustes razonables y gestionar comportamientos complejos sin claudicar ante la frustración. Por el contrario, bajos niveles de autoeficacia suelen correlacionarse en una visión de la discapacidad como una carga inmanejable, lo que deriva en una enseñanza mecánica y en la perpetuación de barreras que limitan el aprendizaje y la participación del alumnado con necesidades específicas (p. 84)

En contraste, la fragilidad en la percepción de la propia competencia genera una parálisis del pensamiento didáctico, por cuanto el maestro en formación se siente desarmado y su mente tiende a buscar culpables externos, etiquetando la diferencia como un problema que no le corresponde resolver. Esta visión defensiva reduce la enseñanza a un acto repetitivo, donde el alumno diverso es desplazado a los márgenes de la clase porque el maestro teme que su presencia deje en evidencia sus propias limitaciones, fortalecer la autoeficacia es indispensable para derribar los muros de la indiferencia, solo un maestro que se sabe capaz de generar cambios

tendrá el valor de desafiar los métodos estandarizados y construir un aula donde la participación no sea un privilegio, sino un derecho garantizado por la pericia y el empeño de quien enseña.

No obstante, esta autoeficacia requiere de una competencia profesional cimentada en una formación técnica y ética donde el dominio de marcos metodológicos como el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), permita al maestro transitar en una inclusión por buena voluntad hacia una práctica basada y respaldada por herramientas de mediación y una gestión eficiente de los recursos. En función de esto, la interrelación entre sentirse capaz y ser técnicamente competente es lo que garantiza que el docente asuma un rol activo en la eliminación de barreras, transformando su práctica y su ejercicio de justicia social que asegura el derecho al aprendizaje para todos, sin excepción.

Desde esta apreciación se presenta la muestra del **MFUFP1**

Pues dentro de la preparación para atender a las aulas diversas, reconozco que hay una formación inicial que proporciona unas bases teóricas sobre inclusión, como los diferentes documentos que suministra el Ministerio de Educación Nacional, pero aún siento que falta mayor implementación de asignaturas referentes a la educación inclusiva en los semestres anteriores a mi carrera para poder abordar aspectos y situaciones más concretas a la hora de enfrentarse a un aula con estudiantes diversos. Por otro lado, también es importante mencionar que se requiere una mayor profundización en las estrategias prácticas. Como fortalezas, podría identificar la sensibilidad pedagógica que hay desde la diversidad y la capacidad para poder diseñar y ambientar estos procesos de aprendizaje colaborativos. Los aspectos por fortalecer es el manejo de herramientas de apoyo para los estudiantes con discapacidad y la implementación de estrategias de evaluación diferenciadas que se den en las aulas de clases según la necesidad que tenga cada una de ellas.

La apreciación del **MFUFP1** resalta que la formación docente se percibe como un proceso en construcción donde el marco legal y teórico, aunque necesario resulta insuficiente frente a la complejidad del terreno. El reconocimiento de las bases proporcionadas por el Ministerio de Educación Nacional actúa como un punto de partida ético, pero la realidad del aula diversa. Demanda una valoración de la práctica en la formación inicial. Por lo tanto, en palabras de Aranda y Valenzuela (2023):

La formación inicial en educación inclusiva no debe restringirse a la transmisión de conceptos sobre discapacidad, sino que debe orientarse a la deconstrucción de

prejuicios y al desarrollo de competencias prácticas que permitan gestionar la heterogeneidad del aula. Un currículo formativo sólido integra el Diseño Universal para el Aprendizaje y el uso de tecnologías de apoyo como ejes transversales, garantizando que el futuro docente sea capaz de identificar barreras y proponer ajustes razonables de manera autónoma. Sin una preparación que vinculen profundamente la teoría con la realidad clínica y social de los estudiantes, el egresado corre el riesgo de enfrentar la práctica profesional con una sensación de insuficiencia técnica que obstaculiza la implementación de una verdadera justicia educativa. (p. 56)

El aprendizaje universitario sobre inclusión no puede ser un anexo informativo, sino un proceso que implica desaprender la idea de normalidad para aceptar la heterogeneidad como una constante en el aula. Cuando la formación inicial se queda en la superficie de las definiciones, deja al futuro maestro desprotegido de su pensamiento estratégico cuando en realidad debe transmitir conocimientos accesibles para todos, utilizando la tecnología y el diseño flexible no como lujos, sino como derechos fundamentales del aprendiz. Asimismo, la desconexión entre la academia y la práctica cotidiana genera una brecha que se traduce en vulnerabilidad pedagógica. En este sentido, opina López & Martínez (2024):

La sensibilidad pedagógica no debe confundirse con la simple disposición afectiva, sino que constituye una forma de inteligencia ética que permite al docente captar las necesidades sutiles, los silencios y las potencialidades latentes de cada estudiante. Esta capacidad implica una apertura al mundo del otro, donde el maestro desarrolla una escucha profunda y una observación atenta que le permiten ajustar su intervención no sólo desde la técnica, sino desde la empatía y el respeto por la singularidad. En el contexto de la inclusión, la sensibilidad actúa como el motor que impulsa la búsqueda de alternativas cuando los métodos convencionales fallan. Por lo tanto, el docente sensible es aquel que logra transformar la vulnerabilidad en una oportunidad de vínculo, garantizando que el aula sea, ante todo, un espacio donde cada estudiante se sienta reconocido, valorado y legítimo. (p. 82)

La aportación de López y Martínez (2024) refiere a que la sensibilidad pedagógica funciona como una estrategia de precisión que permite al maestro interpretar gestos de frustración, intereses o talentos, de allí que recurre a una inteligencia ética donde la empatía no es un rasgo pasivo, sino una capacidad activa que obliga al maestro a estar en constante estado de receptividad. No se trata sólo de querer a los estudiantes, sino de tener la agudeza profesional para entender sus mundos internos y traducir esta comprensión en acciones didácticas que respeten su ritmo y su dignidad.

Cuando las estrategias tradicionales se quedan cortas frente a la diversidad, esta sensibilidad es la que evita la resignación y activa la creatividad pedagógica para inventar nuevos caminos. El aula deja de ser un lugar de instrucción uniforme para transformarse en reconocimiento de talentos y habilidades y, además, donde la

vulnerabilidad del estudiante no es vista como una debilidad que hay que ocultar, sino como el punto de partida para construir un puente de confianza. Retomando e interpretando lo expuesto por el **MFUFP1** el pensamiento de no estar listo no es una falta de vocación, sino la consecuencia de una formación que no ha sabido dialogar con la realidad clínica y emocional de los estudiantes.

Para que la inclusión sea una realidad tangible y no un ideal romántico, el maestro debe egresar con la capacidad de prevenir las barreras lo que refiere que sólo mediante una preparación que combine el rigor científico con la sensibilidad podrá ocupar su lugar como garante de equidad, transformando el aula en un escenario donde la seguridad de cada experiencia escolar sea reconocida, respetada y, sobre todo, potenciada incluso desde procesos de aprendizaje colaborativos. Por lo expuesto, Rodríguez y Martínez (2024) menciona:

El aprendizaje colaborativo en contextos de inclusión trasciende la simple organización de tareas en grupo, constituyéndose como una estrategia pedagógica que aprovecha la heterogeneidad del aula para potenciar el desarrollo cognitivo y social de todos los participantes. Bajo este enfoque, la interacción entre pares con diversas capacidades permite que el conocimiento se construya de forma compartida, donde el intercambio de perspectivas y la ayuda mutua actúan como andamiajes naturales que facilitan la comprensión de contenidos complejos. Al trabajar colaborativamente, los estudiantes no sólo alcanzan objetivos académicos comunes, sino que desarrollan competencias transversales. Como la empatía, la comunicación asertiva y el respeto por la diferencia, elementos críticos para la cohesión de grupo. En consecuencia, el rol del docente se desplaza hacia la facilitación de entornos corporativos, donde cada alumno, desde su singularidad, aporta al éxito colectivo, transformando la diversidad de un reto logístico en una oportunidad de enriquecimiento mutuo. (p. 128).

El aula deja de ser una suma de individuos aislados para convertirse en un laboratorio de interdependencia positiva. El aprendizaje colaborativo no es simplemente hacer trabajos en equipo sino una filosofía que reconoce que la inteligencia se multiplica cuando se comparte, por lo que en un entorno inclusivo la diferencia de capacidades se transforma y en este acto en mediación todos consolidan el conocimiento. Esta dinámica convierte a los pares en tutores naturales permitiendo que la comprensión fluya a través del lenguaje y experiencias cercanas que a veces el discurso docente no alcanza a cubrir por sí solo.

Desde esta circunstancia existe un llamado a mejorar el desarrollo curricular con la finalidad de una inmersión temprana en las realidades concretas de la discapacidad. Esta brecha entre el saber qué y el saber cómo define la necesidad de una formación que sea menos generalista y más operativa, Por otro lado, el perfil

docente con un alto valor humano despierta la sensibilidad pedagógica y la habilidad para crear clima de cooperación son los cimientos sobre los cuales se sostienen la inclusión. Sin embargo, para que ésta sea efectiva debe estar respaldada por una educación integral centrada en la mejora pedagógica capaz de responder a las singularidades sensoriales, cognitivas y físicas. Por su parte, el **IMF-UFPS-2** declaró que:

Bueno, siento que en este momento pues estoy medianamente preparada, puesto que es muy complejo manejar un aula con diferentes niños, estilos de aprendizaje y también diversidad. Algunas de las fortalezas que considero en mí es la empatía, sensibilidad con los niños, tengo pues amabilidad y busco adaptarme a las circunstancias. Y con respecto a qué fortalecer más, pues ya que es un aula muy diversa, pues creo que mejoraría un poco más en buscar la integración en estrategias o actividades para incluir a todos los niños. Otro podría ser también el manejo como el tiempo de las actividades a realizar, aún no manejo un control de tiempo para realizar diversas actividades, a veces me extendiendo un poco más, a veces un poco menos, como más que todo mejorar en esos aspectos. Muy bien, gracias.

La apreciación brindada el **IMF-UFPS-2** se destaca que el reconocimiento de una preparación obedece a una postura ética ante la magnitud que implica atender la diversidad. La base de esta práctica se encuentra en la inteligencia emocional, la empatía y la sensibilidad como rasgos humanos que permiten al docente sincronizar con los ritmos internos de los estudiantes. Esta disposición afectiva puede garantizar que, ante la incertidumbre de un entorno diverso, el primer contacto con el alumno sea de acogida y validación. Ante esto, el horizonte de crecimiento se desplaza hacia la sofisticación de la técnica didáctica, donde el desafío identificado no es el que enseñar, sino el cómo enseñar para que la inclusión no sea una suma de esfuerzos aislados, sino una integración de actividades. Esto implica transitar hacia una planificación donde el diseño sea inherentemente flexible, permitiendo que la diversidad de estilos de aprendizaje converja en un mismo objetivo. Asimismo, la inquietud sobre la gestión del tiempo refleja que se debe equilibrar la profundidad del aprendizaje con la estructura necesaria para evitar el caos.

En definitiva, el camino hacia la excelencia se traza mediante el fortalecimiento de la logística del aula, buscando la calidad humana inicial se potencie con un desarrollo curricular de clase cada vez más fluido, preciso, que considere la otredad. En cuanto lo expuesto por el **MF-UFPS-3**:

*Bueno, yo me siento preparada en cuanto a la **empatía** con estos estudiantes y la capacidad pues a **adaptar las estrategias** según las **necesidades del grupo**. Sin embargo, yo siento que debo **fortalecer mis conocimientos**, primeramente, sobre los tipos de discapacidad y, secundamente, pues el diseño de materiales didácticos específicos para cada caso.*

Esta postura revela que la formación docente debe entrar en una etapa de maduración humanista, donde la voluntad de servicio y la flexibilidad sean parte de su proceso educativo para ajustar más adelante la enseñanza, ante lo señalado por el informante se subraya la importancia de su compromiso profesional ante la seguridad que manifiesta y de su capacidad empática, lo que indica que su representación no debe ser rígida, sino empática a la necesidad del grupo de estudiantes que tienen a cargo, bien para fortalecer conocimientos como para crear un entorno de relaciones humanas donde el bienestar del estudiante sea la prioridad.

Sin embargo, reconoces que para que esa empatía no se agote en la buena intención, debe ser blindada como un rigor científico y técnico, por lo que la preparación aquí se entiende como una balanza prioritaria para encontrar el equilibrio con las particularidades, alineando con las características del neurodesarrollo y la diversidad funcional. El deseo de profundizar en las tipologías de discapacidad y en la creación de recursos específicos marca el paso hacia una pedagogía de la precisión y el funcionamiento para diseñar formas didácticas a medida.

Esta búsqueda sugiere que el material educativo es una extensión de la mediación docente que debe responder a desafíos sensoriales, cognitivos o físicos muy concretos, por lo que se interpreta que la respuesta de esta informante apunta a una visión de la excelencia, donde el amor por la enseñanza se profesionaliza. A través de la formación y preparación, asegurando que cada acción en el aula este respaldada por un conocimiento profundo de a quién se enseña y con qué herramientas se garantiza su derecho al saber. Por su parte, el **MF-UFPS-4** cuatro declaró que:

Sí, claro que sí, me siento capacitada puesto que, a lo largo de los años, incluso cuando yo estudié en la normal, pude rescatar muchas actividades, bueno, y fortalezas. Unas fortalezas pueden ser, bueno, algunas fortalezas, bueno, las dos fortalezas considero que puedo ser investigadora, si no investigaba acuerdo a las necesidades y qué cosas podía llevarlos a los niños. Y también la otra sería mucha

responsabilidad, porque pues me sentía responsable de las estrategias y el aprendizaje de ellos. Dos aspectos para fortalecer en mi formación sería el manejo del grupo, el mejorarlo de acuerdo también a las necesidades de los niños, el saberles llevar. Y la otra sería el apoyo por parte de la universidad. ¿Por qué? Porque no nos dieron a profundidad verdaderamente lo que requería un aula con diversos diagnósticos.

La respuesta brindada da a conocer que la capacitación del maestro se revela como una construcción que nace de la continuidad y el compromiso profesional y personal. El paso por la Escuela Normal no se ve como un recuerdo estático, sino como un reservorio de herramientas que cobran vida en el presente. La autoeficacia aquí no proviene sólo del título, sino de una ética de la responsabilidad donde el maestro se asume como el garante directo del aprendizaje, sintiendo sobre sus hombros la responsabilidad de que cada estrategia funcione, lo que permite que el maestro no se detenga ante lo desconocido, sino que busque activamente el conocimiento que le hace falta para responder a las necesidades reales de sus estudiantes, convirtiendo la curiosidad en su principal motor pedagógico.

Sin embargo, esta fortaleza individual pone de manifiesto un desafío institucional y es el apoyo universitario por lo que se asume que la voluntad se hace evidente en el respaldo académico sobre los diagnósticos diversos. El horizonte de mejora se centra en transitar de un saber llevar el proceso pedagógico desde y hacia una gestión del aula fundamental en estrategias de regulación y convivencia que reconozcan la complejidad de cada diagnóstico. De allí que, la reflexión subraya que la excelencia docente debe fundarse en una formación superior que sea capaz de aterrizar la tarea en la realidad que emerge en las aulas contemporáneas. En referencia al **MF-UFPS-5** expresó:

Bueno, yo considero que me siento medianamente preparada para atender aulas diversas, pues cuento con el conocimiento teórico del tema de inclusión y con experiencias gracias a mis prácticas en la adaptación de estrategias didácticas. Considero que una fortaleza que tengo es la empatía que se me da hacia las demás personas y hacia las necesidades individuales de cada niño. También, pues, la capacidad que tengo para diseñar actividades flexibles que promuevan su participación. De pronto, algo o algún aspecto a fortalecer es profundizar en el uso de herramientas tecnológicas y también, ¿por qué no? ampliar un poco más mis conocimientos acerca de la diversidad y la inclusión.

Desde esta apreciación, la preparación docente se enuncia como un proceso de integración entre el rigor académico y la sabiduría que otorga el contexto. La sensación de estar medianamente preparada no es una carencia, sino una muestra

de madurez intelectual, interpretándose como el reconocimiento de que la inclusión, es un campo en constante evolución que exige una actualización permanente para diseñar actividades ajustadas a la singularidad del estudiante. Es así como la empatía deja de ser un sentimiento pasivo para convertirse en una característica humana que permite leer las necesidades invisibles de cada niño antes de que se conviertan en barreras. Por lo tanto, Figueroa y Morales (2025) opina:

La adaptación de estrategias didácticas no debe entenderse como una simple modificación periférica de las actividades, sino como una reingeniería pedagógica que sitúa la variabilidad humana en el centro del diseño instructivo. Adaptar implica que el docente posee la flexibilidad clínica para ajustar los canales de representación, expresión y compromiso, asegurando que el contenido sea accesible para todos los estudiantes sin comprometer la profundidad del aprendizaje. Este proceso requiere que el educador abandone las fórmulas metodológicas estáticas y se convierta en un diseñador de entornos de aprendizaje porosos, donde los materiales y las técnicas evolucionan en respuesta a las barreras identificadas en el aula (p. 104).

El docente asume que la uniformidad es una barrera y que su verdadera competencia radica en la capacidad de moldear el entorno según la variabilidad del grupo. No se trata simplemente de cambiar un material por otro, sino de diversificar las rutas de entrada y salida de la información para que cada estudiante, sin excepción, pueda conectarse con el saber desde su propia forma de procesar la realidad. Es un compromiso por mantener la alta calidad académica mientras se flexibilizan los medios para alcanzarla. En consecuencia, el maestro se aleja del papel rígido para convertirse en un estratega de entornos dinámicos. Al identificar los obstáculos del aula activa una respuesta creativa que transforma las técnicas y los recursos según la necesidad.

En definitiva, esta perspectiva alude que la verdadera excelencia pedagógica es aquella que logra que el aprendizaje sea un territorio accesible, donde la diversidad de estilos cognitivos no es un inconveniente, sino el motor que obliga a la didáctica evolucionar constantemente. Por otro lado, el horizonte de mejora se proyecta hacia la alfabetización digital y la expansión cognitiva. Esto debido a que el interés por las herramientas tecnológicas sugiere una visión de la enseñanza moderna, donde la tecnología no es un fin, sino un medio para acceder al saber. Para fundamentar cómo la tecnología actúa como agente equiparación de oportunidades y un puente hacia la autonomía en la universidad se ha seleccionado la siguiente cita de Paredes y Velázquez (2025):

El uso de las herramientas tecnológicas en la educación inclusiva no debe limitarse a una función instrumental, sino que debe proyectarse como un medio y recurso digital flexible que permite que el docente personalice la experiencia educativa, ofreciendo múltiples formatos de interacción que se ajustan a los perfiles neurodiversos de los estudiantes. Cuando la tecnología se implementa bajo un enfoque pedagógico claro, se convierte en un andamiaje que potencia la autonomía del alumno, permitiéndole demostrar sus competencias a través de lenguajes que el aula tradicional. (p. 89).

Al personalizar el aprendizaje, la tecnología permite que la neurodiversidad sea atendida de manera natural: Lo que para un estudiante es un apoyo visual, para otro puede ser un sintetizador de voz a un entorno interactivo. El objetivo final es que el recurso digital se vuelva invisible frente al logro del estudiante, permitiendo que su talento brille por encima de cualquier limitación funcional. En consecuencia, el éxito del uso tecnológico depende de la intencionalidad del maestro, puesto que no se trata de usar pantallas, sino de diseñar andamiajes. Cuando un docente elige el recurso adecuado, está abriendo una ventana para que el estudiante demuestre lo que sabe a través de códigos que antes no tenían cabida en el aula.

Esto transforma la percepción de la discapacidad, si bien la tecnología no arregla la condición del estudiante, sí modifica el contexto para que el aprendizaje sea accesible y autónomo. En definitiva, esta visión sostiene que la innovación tecnológica es en realidad una herramienta que garantiza sin importar su formato un proceso educativo por mayor equidad y compromiso. Además, indica el **MF-UFPS-5** que, al buscar ampliar el marco teórico sobre la diversidad el docente demuestra que no se conforma con lo aprendido en el pregrado, sino que aspira a una especialización, lo que significa que entiende la necesidad de contar con un mayor conocimiento tecnológico y conceptual para abrir puertas de aprendizaje aún más complejas. En cuanto a lo manifestado por el **MF-UFPS-6**:

La verdad me considero que estoy medianamente preparada porque considero que no tuve una buena base en las prácticas, pero considero que tengo varias fortalezas como que aplico buen manejo de estrategias lúdicas, dinámicas, soy muy empática, tengo paciencia y mis debilidades son que a veces me excedo un poco con el tiempo, entonces siento que no alcanzo a hacer toda la planeación o todo lo que se tiene establecido dentro del programador. Otra debilidad es el cómo manejar aquellas circunstancias dentro del aula que se presentan con estos niños, como por ejemplo que el niño tenga un ataque o alguna espontaneidad de su condición.

En función a lo expuesto por el **MF-UFPS-6** se resalta la confianza en el uso de la lúdica y la dinámica lo que sugiere que el aula es entendida como un espacio

de disfrute y goce, por lo que actúan desde una función emocional que sostiene el vínculo con el estudiante. No obstante, hoy existe un reconocimiento honesto de que la buena voluntad no es suficiente para compensar las lagunas de una formación práctica que no anticipó la crudeza de la realidad pedagógica en el aula. Por lo tanto, el conocimiento y fortalecer el vínculo emocional entre los estudiantes y el saber, sobre lo que Vargas & Quiroz (2025) mencionan:

El manejo de estrategias lúdicas en el aula inclusiva trasciende el simple entretenimiento para convertirse en un dispositivo pedagógico que garantiza el derecho al aprendizaje a través del goce y la exploración. Estas herramientas permiten que el docente diversifique las formas de participación, eliminando la presión de la evaluación estandarizada y sustituyéndola por un entorno de experimentación donde el error es parte del proceso creativo. Al integrar el juego de manera intencionada, se favorece la plasticidad cerebral y se reducen las barreras actitudinales, permitiendo que los niños con diversos perfiles neurocognitivos converjan en una actividad común que respeta sus propios tiempos y lenguajes. En consecuencia, la ludificación de la enseñanza no es una actividad añadida en la educación infantil, sino la estrategia esencial para democratizar. (p. 201)

Al jugar, las etiquetas diagnósticas pierden relevancia, ya que la actividad lúdica ofrece naturalmente múltiples niveles de participación: un niño puede liderar, otro puede observar y otro puede manipular objetos, pero todos están habilitando el mismo concepto pedagógico de sus propias capacidades. En este sentido, la ludificación se convierte en una herramienta de resistencia contra la rigidez. Mientras el currículo tradicional a menudo segrega a través de la instrucción verbal uniforme, el juego diversifica los canales de entrada y salida de la información, respetando la neurodiversidad sin necesidad de adaptar a nadie del grupo. Además, resalta el **MF-UFPS-6** que se siente cómodo en el escenario de aprendizaje planeado, pero se percibe vulnerable ante la irrupción de lo inesperado. Considerando esta apreciación de Castañeda y Orozco (2025):

La planeación educativa no debe entenderse como una simple transferencia de contenidos a un cronograma rígido, sino como un proceso de diseño estratégico que anticipa las barreras del entorno para proponer escenarios de aprendizaje plurales, una planeación efectiva requiere que el docente analice prospectivamente la heterogeneidad de su grupo, proyectando apoyos y recursos flexibles que permitan a cada estudiante encontrar su propio camino hacia el logro de las metas comunes. (p. 52).

La esencia de una planeación centrada en la diversidad radica en la capacidad del maestro para visualizar las dificultades antes de que estas bloqueen el aprendizaje, no se diseña una clase única para luego ajustarla a quienes no encajan.

Por el contrario, se construye desde el origen una propuesta lo suficientemente ancha y flexible para que todos los perfiles transiten por ella con dignidad. Planificar es, por lo tanto, el arte de diversificar los medios para que el fin el conocimiento sea un derecho efectivamente ejercido por cada estudiante. En consecuencia, la eficacia del maestro no se mide por su capacidad de desarrollar un temario al pie de la letra, sino por su habilidad para proyectar múltiples rutas de acceso al saber, por lo que al proyectar recursos variados y apoyos personalizados de manera prospectiva. El maestro elimina la necesidad de la improvisación. Por otro lado, refiere que el temor ante las manifestaciones espontáneas de las condiciones de los niños como crisis o ataques marca el punto exacto considera necesario el auxilio de protocolos claros. De esta forma, opinan Gutiérrez & Santa Cruz (2025) que:

El respeto a la espontaneidad de su condición implica que el sistema educativo debe renunciar a la pretensión de moldear la conducta y el aprendizaje para los estándares de normalidad que asfixian la esencia del niño. Reconocer esa espontaneidad significa valorar las formas naturales y genuinas en que cada estudiante interactúa con el mundo, permitiendo que su singularidad se manifieste sin el temor a ser sancionada por no ajustarse a un patrón preestablecido. Por lo tanto, el docente debe crear entornos de seguridad donde la espontaneidad no sea vista como una disrupción, sino como la expresión vital de una diversidad que desafía la homogeneidad impuesta. (p. 119).

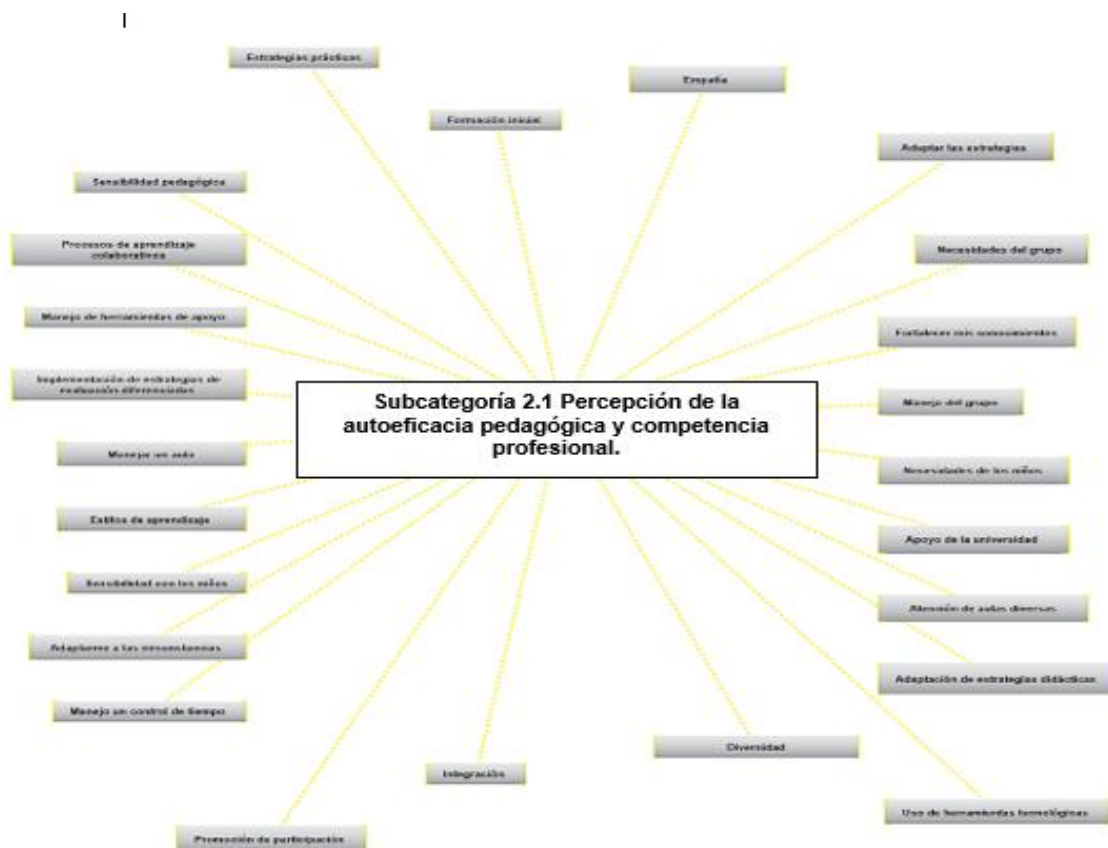
Respetar la espontaneidad de la condición de un niño significa comprender que sus movimientos, sus formas de comunicarse o sus intereses profundos no son errores que deban ser pulidos, sino las huellas dactilares de su propia existencia. Cuando la escuela deja de premiar la uniformidad y empieza a celebrar la autenticidad, se eliminan las máscaras que muchos estudiantes se ven obligados a usar para encajar, liberando una energía cognitiva y emocional que antes se perdía en el esfuerzo. El horizonte de crecimiento, entonces, no está en cambiar la forma de enseñar sino en capacitarse ante el manejo emocional transformando el miedo a lo imprevisto en un manejo profesional que sepa integrar la espontaneidad sin perder el control del entorno educativo.

Figura 9. Subcategoría 2.1 Percepción de la autoeficacia pedagógica y competencia profesional



Nota. Salamanca (2026).

Figura 10 Subcategoría 2.1 Percepción de la autoeficacia pedagógica y competencia profesional



Nota. Salamanca (2026).

El análisis de la percepción de la autoeficacia pedagógica revela que la competencia profesional del docente no se limita a la adquisición de contenidos teóricos, sino que se construye a través de una triangulación entre la sensibilidad emocional, la destreza técnica y la capacidad adaptativa. Los resultados sugieren que el desarrollo de la empatía y la sensibilidad hacia las necesidades de los niños son pilares fundamentales que sostienen la autoconfianza en el aula diversa. Esta percepción de eficacia se ve fortalecida cuando el maestro en formación logra integrar herramientas tecnológicas y procesos de aprendizaje colaborativo, permitiéndole manejar el grupo con seguridad y responder con flexibilidad a las circunstancias cambiantes del entorno escolar.

Asimismo, los hallazgos subrayan la importancia del apoyo institucional y la formación inicial como catalizadores de una identidad profesional robusta. La capacidad de implementar estrategias de evaluación diferenciadas y de fortalecer los conocimientos propios se identifica como una solución crítica para superar las barreras de la exclusión. Al centrar la formación en el desarrollo de trayectorias personalizadas y la atención a la diversidad, se garantiza que la percepción de autoeficacia trascienda lo individual para convertirse en una herramienta de justicia curricular.

Por otro lado, la alta autoeficacia se asocia con mayor persistencia, capacidad de innovación y una marcada empatía pedagógica, elementos que favorecen la implementación de prácticas inclusivas efectivas. Por otro lado, la baja autoeficacia evidencia inseguridad, resistencia al cambio y dificultades en aspectos fundamentales como la evaluación diferenciada, el manejo del tiempo y el uso de apoyos técnicos. Esta dualidad pone en evidencia que los retos de la educación inclusiva no solo radican en el conocimiento teórico, sino en la confianza profesional que el docente construye durante su proceso formativo, lo cual coincide con los hallazgos de la investigación sobre la importancia de fortalecer competencias prácticas situadas.

Subcategoría 2.2. Horizontes de transformación de la formación inicial docente

La evolución de la formación del maestro hacia horizontes de transformación exige abandonar el modelo del maestro transmisor para consolidar la figura del

maestro como investigador de su propia práctica. Este cambio de paradigma implica que las facultades de educación no solo deben proveer un repertorio de teorías pedagógicas, sino además fomentar una conciencia crítica que permita al futuro maestro desarticular las estructuras de exclusión históricamente arraigadas en el sistema escolar. La formación debe centrarse en la reflexión donde la práctica preprofesional no sea un simple requisito de grado sino un espacio de experimentación ética.

En este nuevo horizonte, el maestro en formación aprende a leer las tensiones del aula y a proponer soluciones contextualizadas e individuales, entendiendo que su labor es la enseñanza genere la experiencia de aprendizaje. Sin embargo, para que esta transformación sea efectiva los planes de estudio deben trascender la fragmentación del conocimiento y apostar por una interdisciplinariedad. Por ende, los nuevos horizontes formativos integran la neuroeducación, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y el uso ético de las tecnologías digitales como herramientas transversales, y no como módulos aislados.

Esto permite al egresado adaptarse a entornos de alta complejidad y vulnerabilidad, por lo tanto, es importante fortalecer el vínculo entre la universidad y la escuela, para que el maestro desarrolle una identidad profesional capaz de sostener una ética pedagógica donde el maestro reconozca y potencie su trayectoria escolar. A continuación, se expone las respuestas de los informantes acerca de las concepciones sobre educación inclusiva en la formación del programa de Licenciatura en Educación Infantil de la UFPS. En cuanto del **IMFUFP1**:

Considero que para fortalecer la formación de maestros en atención a la diversidad es necesario reflexionar los tres aspectos: lo primero, la incorporación de modelos prácticos sobre el DUA, o sea, el diseño universal de aprendizaje, y los ajustes razonables como el PIAR. Como segundo, la articulación entre lo teórico y la práctica en contextos reales de inclusión, porque, aunque los documentos que suministra el Ministerio de Educación acerca de la educación inclusiva manejan prácticas muy buenas, la realidad en un aula de clase es muy diferente a lo que se puede tomar. Y como tercero, es la creación de unos espacios de reflexión docentes sobre sus experiencias inclusivas, estas que permitan consolidar una comprensión integral entre la inclusión y fomentar el desarrollo de competencias reales pedagógicas acordes con las demandas actuales del sistema educativo.

La apreciación del **IMFUPP1**, hace reconocer que la atención a la diversidad no emerge de la simple lectura de decretos, sino de una alfabetización operativa en herramientas de diseño flexible. El llamado a integrar el DUA y el PIAR sugiere que el maestro necesita conocer la norma y desarrollar la destreza técnica para generar andamiajes concretos que permitan el acceso al saber. En este orden de ideas, para Castillo & Restrepo (2025):

El Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR) constituye el instrumento pedagógico fundamental para garantizar que los estudiantes con discapacidad no solo accedan al sistema educativo, sino que permanezcan y progresen en el con dignidad. Su función principal trasciende el simple registro administrativo; se trata de una hoja de ruta personalizada que permite al docente identificar las barreras específicas del entorno y diseñar los apoyos necesarios para superarlas sin reducir las expectativas de aprendizaje. Al articularse con el Diseño Universal de Aprendizaje, el PIAR se convierte en el mecanismo que asegura que las metas curriculares se mantengan ambiciosas mientras se flexibilizan los medios para alcanzarlas. Por tanto, su elaboración requiere un conocimiento profundo del estudiante y una visión ética que reconozca que el éxito educativo depende de la capacidad de la escuela para adaptarse a la singularidad de cada trayectoria humana (p. 58)

Esta visión sostiene que el éxito de una trayectoria educativa no es responsabilidad exclusiva del estudiante, sino que recae en la flexibilidad del sistema. Así, elaborar un PIAR es, en última instancia, un ejercicio de ética profesional donde el maestro asume que la verdadera excelencia escolar solo se alcanza cuando la institución demuestra tener la solvencia necesaria para ajustarse a la humanidad. De ahí que el maestro desarrolla el ingenio y la creatividad para promover el aprendizaje asegurando que los ajustes razonables no sean trámites burocráticos, sino un medio real hacia la equidad. Desde esta perspectiva, Castillo & Martínez (2023) dicen que:

El Diseño Universal de Aprendizaje constituye un marco científico que orienta la práctica docente hacia la creación de entornos educativos inherentes accesibles, desplazando el enfoque desde la adaptación reactiva hacia una **planificación proactiva** y flexible. Al proponer múltiples formas de compromiso, representación y acción, el **DUA** reconoce la **variabilidad neurocognitiva** como una constante en el aula, permitiendo que todos los estudiantes encuentren **rutas personalizadas** para acceder al currículo. Bajo este paradigma, las **dificultades de aprendizaje** dejan de localizarse en el estudiante para entenderse como una consecuencia de diseños curriculares rígidos e inflexibles que no contemplan la **diversidad humana**. En consecuencia, su implementación efectiva exige que el profesorado desarrolle una visión crítica para identificar y remover barreras antes de que estas obstaculicen el progreso académico. (p.115)

El DUA es una metodología de anticipación que asume la diversidad, por lo que al aplicar este marco el maestro diseña clases considerando las características propias de la neurodiversidad, eligiendo la ruta pedagógica que mejor le permite consolidar el proceso académico. De allí que este aporte genera una reflexión al

manifestarse una brecha entre la pedagogía idealizada de los documentos oficiales y la pedagogía contextualizada que ocurre en el fragor del salón de clase. Esta disonancia exige que la formación inicial deje de ser solo académica para volverse inmersiva frente a la complejidad humana en el aula de clase sobre todo ante estudiantes con variabilidad neurocognitiva. Con relación a lo expuesto, Gómez & Restrepo (2024) asegura:

La variabilidad neurocognitiva debe entenderse como la diferencia inherente en el funcionamiento de las redes neuronales que procesan la información, lo cual determina que no existan dos cerebros que aprendan de la misma manera. Este concepto desafía la noción tradicional de normalidad académica, sugiriendo que las discrepancias en la atención, la memoria de trabajo y las funciones ejecutivas son manifestaciones naturales de la diversidad humana. En el contexto educativo, reconocer esta variabilidad implica abandonar los modelos de enseñanza estandarizados para adoptar estrategias que respeten los ritmos y los perfiles cognitivos individuales. Por tanto, el éxito de la inclusión radica en transitar de un sistema que patologiza la diferencia hacia uno que aprovecha la pluralidad de los procesos mentales como una ventaja pedagógica para el desarrollo integral del grupo. (p. 92)

El aporte de Gómez y Restrepo (2024) permite inferir que al comprender que cada estudiante posee una huella neuronal única, el maestro se libera de la presión de buscar un método universal y, en su lugar se vuelve un facilitador de experiencias plurales. La atención o la memoria dejan de medirse bajo un estándar rígido para ser entendidas como diferentes formas de navegar la información, lo que exige una enseñanza que no solo tolere estas diferencias, sino que las utilice como herramientas para potenciar el talento colectivo.

Cuando el sistema educativo reconoce que la discrepancia cognitiva es una manifestación natural, el diagnóstico deja de ser una etiqueta que limita y pasa a ser una guía que orienta la personalización del aprendizaje. El éxito de la inclusión, por tanto, no se encuentra en que el estudiante se adapte a un currículo, sino en que el currículo sea lo suficientemente fluido como para nutrirse de la riqueza de los distintos procesos mentales.

En definitiva, esta interpretación sostiene que una escuela ciertamente inclusiva es aquella que celebra la pluralidad de pensamientos transformando las situaciones didácticas en escenarios estratégicos para construir un conocimiento mucho más amplio y alineado con los genuinamente humanos. Por lo tanto, el horizonte de transformación propone una formación que desarrolle contenidos considerando rutas personalizadas, y a su vez, cultive la capacidad de respuesta del

maestro preparándolo para ser un profesional capaz de ajustar su práctica a las demandas cambiantes y desafiantes del sistema educativo contemporáneo. Al respecto, opinan Valencia & Ríos (2025):

El diseño de rutas personalizadas de aprendizaje constituye la máxima expresión de la flexibilidad curricular, al permitir que el estudiante transite por el conocimiento a través de itinerarios que respetan su ritmo, intereses y perfil neurocognitiva. Estas trayectorias no implican una reducción de la exigencia académica ni una enseñanza individualizada aislada, sino la creación de múltiples puntos de entrada y diversas alternativas de salida para alcanzar los objetivos de aprendizaje comunes. Al implementar estas rutas, el docente actúa como un mediador que ajusta los andamiajes pedagógicos en función de la zona de desarrollo próximo de cada estudiante, garantizando que las barreras del entorno no se conviertan en techos para el potencial individual. En última instancia, la personalización de las rutas escolares es la herramienta que permite transitar de una igualdad formal de oportunidades a una equidad real en los resultados educativos (p.74)

Al diseñar estas rutas personalizadas, el maestro no disminuye el rigor ni los objetivos de aprendizaje, por el contrario, los fortalece al asegurar que cada estudiante movido por sus propias motivaciones y capacidades cognitivas encuentre una forma significativa de conectarse con el saber. En este escenario, el papel del maestro evoluciona hacia una facilitación estratégica. Su labor principal es la gestión de andamiajes comprendidos como apoyos temporales que se ajustan con precisión a lo que el estudiante puede lograr con ayuda, evitando que el talento se pierda por falta de una enseñanza adecuada.

Esta visión permite que el éxito escolar deje de ser una competencia de velocidad para convertirse en un proceso de superación personal, donde los resultados no dependen de encajar en el molde preestablecido, sino de la capacidad del sistema para flexibilizar sus métodos. En definitiva, las trayectorias personalizadas son la clave para convertir la inclusión en una realidad operativa, asegurando que el potencial de cada niño sea el único límite de su aprendizaje, y no la rigidez de un currículo que no sabe reconocer la singularidad. Por ende, Navarro & Villalobos (2023) consideran que:

Los diseños curriculares rígidos operan bajo la premisa de una homogeneidad inexistente, imponiendo secuencias de aprendizaje uniformes y criterios de evaluación estandarizados que ignoran la diversidad de ritmos y estilos cognitivos presentes en el aula, esta rigidez estructural no solo invisibiliza las capacidades de los estudiantes que se alejan del promedio, sino que limita la autonomía del docente, reduciendo su labor a la ejecución mecánica de contenidos preestablecidos. Cuando el currículo se percibe como una camisa de fuerza inalterable, se generan barreras institucionales que obligan al estudiante a adaptarse al sistema, en lugar de que el sistema se flexibilice para acoger la singularidad. Por lo tanto, la falta de apertura en la planeación

curricular constituye uno de los mayores frenos para la justicia educativa, al transformar la diferencia en una causa de exclusión y fracaso escolar. (p. 88)

La rigidez educativa es una acción administrativa que intenta forzar la realidad humana dentro de moldes pedagógicos tradicionales. Al basar la enseñanza en un estudiante ideal, el sistema genera un impacto inevitable con la naturaleza diversa del aula de tal manera que el currículo deja de ser una hoja de ruta para convertirse en un muro. Esta estructura inflige la singularidad del estudiante y despoja al maestro de su esencia pedagógica, transformándolo. Cuando el cumplimiento de la norma pesa más que el progreso real de las personas, la escuela deja de educar para dedicarse a clasificar.

En consecuencia, el fracaso escolar deja de ser una responsabilidad individual del estudiante para revelarse como un fallo de diseño, entre estos: la insistencia en aplicar evaluaciones y disponer de tiempos idénticos para procesos mentales distintos, lo que simboliza una forma de violencia institucional que convierte la riqueza de la diferencia en un problema de aprendizaje. Por lo tanto, uno de los desafíos de la educación inclusiva tiene relación con los procesos hegemónicos y esto implica reconocer que la verdadera calidad educativa no reside en la estandarización de los procesos, sino en la capacidad de planificación para expandirse de acuerdo con las necesidades del grupo. En definitiva, solo mediante una planificación pertinente y coherente es posible transitar hacia un sistema que refiera el desarrollo biopsicosocial al considerar la diversidad humana. Con relación a lo manifestado, Samaniego y Terán (2024) manifiestan:

La diversidad humana debe ser comprendida como una característica intrínseca y valiosa de la especie, manifestada en una multiplicidad de formas de ser, sentir, comunicarse y aprender que enriquecen el tejido social. En el ámbito educativo, este concepto trasciende la simple coexistencia de diferencias para exigir un reconocimiento ético que valore la singularidad de cada trayectoria de vida sin pretender homogenizarla bajo los estándares de normalidad artificiales. Cuando la escuela abraza la diversidad como un eje vertebrador, se aleja de las prácticas segregadoras y se convierte en un espacio de intercambio democrático donde las distintas capacidades se potencian mutuamente. Por lo tanto, la verdadera inclusión no busca borrar las diferencias, sino garantizar que la pluralidad humana sea el motor que impulse la innovación pedagógica y la justicia social en el aula. (p. 58)

En consecuencia, el éxito de un sistema educativo se mide por su capacidad de hacer que la diferencia brille en lugar de que pase desapercibida. Cuando la pluralidad se sitúa en el centro de la planeación, el maestro se libera de la carga de uniformar al grupo y comienza a diseñar experiencias donde la variedad de talentos

se complementa. La escuela se transforma así en un laboratorio de convivencia donde se aprende que la igualdad no radica en recibir lo mismo, sino en tener el mismo derecho a ser uno mismo con dignidad. En definitiva, esta visión sostiene que la inclusión real es una celebración de la complejidad humana: un compromiso por construir un entorno donde la innovación didáctica no es una opción técnica, sino una respuesta ética a la belleza de lo diverso. Asimismo, se expone el **IMF-UFPS-2**:

Bueno, en esta pregunta siento que más que todo es lograr una articulación, como le dije anteriormente, entre padres, docentes y personal profesional en estos casos. También que, por ejemplo, se incluyan algunos talleres o asambleas donde estén estos tres entes para dar a conocer esta información de cómo vamos a manejar este tipo de diversidad, qué vamos a hacer, qué actividades vamos a hacer, qué métodos, estrategias y demás, puesto que es un trabajo conjunto que no debe ser solo para una sola persona, sino articularlos entre los tres.

Lo expuesto por el **IMF-UFPS-2** enuncia la importancia de articular a las familias, el cuerpo docente y los especialistas para que la inclusión sea efectiva, no se trata simplemente de intercambiar información, puesto que, al proponer asambleas y talleres compartidos, se permite que el padre de familia y el maestro se conviertan en codiseñadores de las estrategias. En este orden de ideas, dicen Ramírez y Holguin (2023):

La articulación efectiva entre padres, docentes y personal profesional constituye el andamiaje relacional indispensable para que la educación inclusiva trascienda las paredes del aula y se convierta en un proyecto de vida coherente. Esta alianza estratégica requiere superar el modelo de comunicación informativa unidireccional para transitar hacia la comunidad de práctica, donde el saber de los especialistas, el conocimiento pedagógico del maestro y la experiencia afectiva de la familia converjan en el diseño de apoyos personalizados. Cuando estos tres estamentos logran unificar criterios y lenguajes, se minimizan las contradicciones en el manejo de la diversidad y se potencia la eficacia de los ajustes razonables. (p. 145).

Esta visión desplaza el enfoque de la intervención aislada hacia una estrategia de red. La inclusión es un ejercicio humano con fines pedagógicos que requiere un trabajo de equipo donde la articulación institucional actúa como el andamiaje principal para que la diversidad sea gestionada con sabiduría, evitando el desgaste de las partes y maximizando el impacto en la vida escolar de los estudiantes. En cuanto a lo manifestado por él **IMF-UFPS-3**: Esto, bueno, yo considero fundamental reforzar la formación en las estrategias pedagógicas inclusivas, también en el trabajo interdisciplinario con profesionales del área de apoyo y, pues, la sensibilización frente

a la diversidad. ¿Para qué? Para que los futuros docentes pues asuman la inclusión como parte esencial de su práctica.

Ante lo indicado por el **IMF-UFPS-3**, la preparación de nuevos maestros debe trascender la teoría para enfocarse en una competencia profesional integral, porque no basta con el deseo de incluir puesto que es imperativo dotar al maestro de una didáctica que le permita actuar con seguridad frente a la diversidad. Esta formación se completa con la capacidad de trabajar en equipo, entendiendo que el maestro no es un agente aislado, sino parte de una red de saberes donde la colaboración con especialistas enriquece la lectura del aula. La meta es que el maestro se sienta respaldado por una estructura interdisciplinaria que le permita dar respuestas a las necesidades complejas. En correspondencia con esto, Sánchez y Benavides (2025) señalan:

El trabajo interdisciplinario con profesionales del área de apoyo trasciende la consulta esporádica para instaurarse como una cultura de colaboración permanente. Donde el intercambio de saberes clínicos, pedagógicos y sociales nutre la toma de decisiones en el aula. Esta sinergia permite que el docente del aula. Y los especialistas, como psicólogos, fonoaudiólogos y terapeutas abandonan el aislamiento de sus funciones para diseñar de forma conjunta, los ajustes razonables que requiere el alumnado. Al unificar lenguajes y metas, se evita la fragmentación de la atención al estudiante y se construye una red de soporte que garantiza que las intervenciones no sean esfuerzos aislados, sino un proyecto integral de vida. Por lo tanto, la articulación de este equipo de apoyo es lo que dota a la escuela de la capacidad técnica necesaria para responder con solvencia a la complejidad de la neurodiversidad, asegurando el éxito de la trayectoria educativa. (p. 167)

El trabajo interdisciplinario funciona como un engranaje donde el conocimiento clínico de los especialistas y la sensibilidad didáctica del maestro se fusionan para leer al niño de manera integral. Ya no se trata de que cada profesional trabaje en su isla sino de construir relaciones que permitan que los ajustes en el aula no sean improvisaciones, sino estrategias fundamentadas que atienden tanto el desarrollo cognitivo como el bienestar emocional y social del estudiante. Cuando los especialistas y el educador unifican sus criterios, el estudiante recibe un mensaje coherente y un apoyo sólido que trasciende las paredes del salón de clases.

Las escuelas se transforman en un organismo capaz de gestionar la complejidad de la neurodiversidad no desde el miedo, sino desde la solvencia técnica. En definitiva, esta visión sostiene que el éxito de una trayectoria educativa inclusiva depende de la capacidad de los adultos para tejer una red de apoyo tan estrecha y

articulada que ningún estudiante pueda caer en la de desatención o el desconocimiento. En cuanto, a lo señalado por el **MF-UFPS-4**, este anuncia que:

Algunos aspectos claves que me parecen relevantes es el conocimiento de los lineamientos curriculares, los lineamientos también de la escuela. También otro aspecto sería el manejo investigativo, porque muchos maestros nos quedamos con lo que tenemos, pero no investigamos más allá de acuerdo con la necesidad de los niños. Y la última sería el manejo de la autonomía. Uno como docente está de acuerdo de lo que puede colaborar o no, y en las manos de cada uno está el hacer, el velar si uno está de acuerdo para poder llevar a cabo esto o quedarse con lo que tiene.

Conocer los lineamientos no es una carga burocrática, sino en la base que otorga seguridad y dirección a la enseñanza lo que asegura que todos los estudiantes independientemente de su condición reciban un nivel de educación comparable y a su vez garantiza que no están improvisando, sino aplicando estándares válidos que buscan la equidad, brindando un norte pedagógico porque permite conocer los indicadores de logro y las flexibilizaciones permitidas, de modo que el maestro se siente seguro de que sus adaptaciones están dentro de los pedagógicamente aceptable. De esta manera, para Mendoza & Villalobos (2025):

Los lineamientos curriculares no deben ser percibidos como instrumentos de control administrativo que limitan la creatividad docente, sino como marcos orientadores que proporcionan la estructura necesaria para asegurar una educación de calidad y equidad. Estos documentos ofrecen los horizontes de sentido y los referentes conceptuales que permiten a las instituciones articular sus propuestas pedagógicas con las metas nacionales, garantizando que todos los estudiantes, independientemente de su contexto, accedan a aprendizajes esenciales. Al comprender la lógica de estos lineamientos, el educador adquiere una base sólida para diseñar ambientes de aprendizajes significativos, pues cuenta con parámetros claros que guían la evaluación y la progresión del conocimiento. En este sentido, el dominio de la política curricular fortalece la autonomía profesional. Ya que permite al maestro realizar ajustes pertinentes y contextualizarlos con la seguridad de estar cumpliendo con los estándares de excelencia que el sistema educativo demanda. (p. 74)

Dominar los lineamientos te permite dialogar de igual a igual con otros profesionales como psicólogos, directivos, especialistas, otorgándoles un lenguaje técnico compartido, lo que facilita el trabajo interdisciplinario. Por lo que deja de verse como una ayuda voluntaria para entenderse como una estrategia profesional planificada. El maestro debe actuar como un observador agudo que busca soluciones, entendiendo que cada niño es un caso de estudio único que obliga a enseñar desde

una perspectiva indagatoria e investigativa de modo puede encontrar respuestas personalizadas a sus necesidades.

La esencia de este enfoque radica en entender que cuando el maestro domina la estructura curricular la concibe como un respaldo que valida sus decisiones y le permite adaptar el proceso educativo, por ende, el currículo se convierte entonces en la garantía de que la diversidad de ritmos y estilos no comprometerá la calidad de lo que el niño debe aprender por derecho. Por otra parte, el **MF-UFPS-4** también alude a que el maestro investiga es aquel que no se conforma con lo que observa, sino además considera las particularidades de su grupo y busca de manera proactiva nuevas herramientas que le den respuesta a las realidades de sus estudiantes. En consecuencia, el ejercicio de la enseñanza se convierte en una manifestación de autonomía del maestro. Por lo tanto, para Navarro y Solano (2025):

La autonomía del docente no debe confundirse con un aislamiento pedagógico o con la libertad de ignorar los marcos institucionales, sino que debe entenderse como la capacidad crítica para interpretar el contexto y tomar decisiones que favorezcan el desarrollo integral del alumnado. Un docente autónomo es aquel que, conservando un sólido dominio técnico y normativo, se siente facultado para innovar, cuestionar prácticas obsoletas y proponer alternativas didácticas que respondan a la singularidad de sus estudiantes. Esta soberanía profesional es la que permite que el maestro pase de ser un técnico que ejecuta programas hacer un intelectual que diseña experiencias, asumiendo la responsabilidad de velar por la equidad y la justicia dentro del aula. Por lo tanto, fortalecer la autonomía implica promover una ética de la acción, donde la voluntad del educador se convierte en el motor principal de la transformación educativa y la mejora constante de la calidad. (p. 210)

La esencia del maestro autónomo radica en su capacidad para actuar entre la teoría y la realidad humana que tiene frente así y posee el criterio suficiente para discernir cuando una norma o un método tradicional debe ser flexibilizado en favor del bienestar del niño, por lo que el maestro se convierte en una estrategia del aprendizaje que lejos de ser un repetidor de contenidos, utiliza su saber técnico para cuestionar lo establecido y construir rutas nuevas de enseñanza. Esta visión sostiene que la verdadera autonomía es la que obliga a no ser indiferentes, impulsando al maestro a investigar y crear soluciones que garanticen que ningún estudiante sea invisible en el proceso de enseñanza.

Es así como la curiosidad investigativa es una herramienta que en el contexto pedagógico garantiza una educación vigente y ajustada al presente y a los cambios. Según las aportaciones del **IMFUPI4** el elemento que cohesiona estos aspectos es la autonomía ética, además refiere que reconoce que el cambio educativo no nace de

un mandato externo, sino de una decisión interna y personal de cada maestro. Esta visión sitúa el éxito de la inclusión y la innovación en sus manos, transformando su labor en un acto de voluntad donde velar por el progreso del otro se convierte en la máxima expresión de su libertad profesional. Por su parte, el **IMFUFPI5**:

*La prioridad principal es dotar a los futuros maestros de herramientas prácticas para planificar clases que sean accesibles para todos desde el inicio. ¿Qué reforzar? El dominio teórico-práctico del **Diseño Universal para el Aprendizaje**. Esto reduce la necesidad de intervenciones individualizadas constantes, asegurando que la diversidad de **estilos, ritmos y necesidades de aprendizaje** se anticipe y se aborde como la norma, no como la excepción. La inclusión no solo se trata de contenidos, sino de crear un clima de aula seguro y respetuoso. ¿Por qué? La diversidad a menudo se manifiesta en diferencias de comportamiento, comunicación social y necesidades emocionales.*

La preparación de los nuevos maestros debe centrarse en la eliminación de barreras desde la raíz, puesto que la meta no es enseñar a los maestros a reparar lo que no funciona para un estudiante en particular después de que la clase ha fallado sino capacitarlos para que construyan entornos donde la exclusión no tenga lugar. Al integrar el dominio del DUA como una competencia central, la planificación se transforma en una red flexible que acoge la variedad de procesos cognitivos de manera natural. Esto permite que el maestro gane eficiencia y tranquilidad, ya que no tiene que multiplicar su carga laboral con adaptaciones individuales constantes, sino que ofrece una propuesta tan diversa que cada niño encuentra su propio punto de entrada al saber. De allí que, Vargas y Quiroga (2025) opina:

El Diseño Universal para el Aprendizaje no debe considerarse como una simple metodología de apoyo para estudiantes con discapacidad, sino como un marco filosófico y pragmático que revoluciona la enseñanza desde su base. La importancia del DUA radica en su capacidad para transformar el currículo rígido en un entorno de aprendizaje flexible, donde el docente anticipa las barreras y diseña múltiples rutas de representación, acción y compromiso. Para todos los estudiantes. (p. 112).

En consecuencia, esta visión reconoce que el aula es, ante todo, un contexto emocional y relacional, donde no basta con que los contenidos sean accesibles si el ambiente no es capaz de sostener la diversidad de formas de ser, sentir y comunicarse. La inclusión efectiva se manifiesta cuando el maestro entiende que el comportamiento y la expresión emocional son también dimensiones de la diversidad que requieren un diseño pedagógico empático basado en el respeto mutuo donde se

permite que cada niño participe de forma auténtica, sin etiqueta desde la perspectiva del **MF-UFPS-6**:

Bueno, lo primero es esas áreas del conocimiento que realmente nos sirvan como base, como por ejemplo que sean estos talleres de braille, de lenguaje de señas, que se puedan llevar al aula cuando se tienen estos niños. También que se hable más del DUA porque solo se queda como que bueno el DUA es esto, esto y esto, pero hay aquellas estrategias que podemos implementar dentro del aula, no se están viendo dentro del programa ni dentro de las clases que nos dan como tal. Y tercero, ese trabajo interdisciplinario con gente que realmente sepa acerca del tema, porque si acá tenemos docentes que dan esas materias, pero ellos la dan dependiendo de lo que ha visto más no lo ha vivido como tal.

Desde este enfoque, se destaca la que la preparación de los maestros debe evolucionar de un conocimiento generalista a una capacitación técnica de alta especialidad, además se interpreta que no basta con saber sobre la inclusión; es imperativo dominar herramientas de comunicación específicas como el **braille** o la **lengua de señas** para que el maestro pueda establecer un vínculo directo con el estudiante sin intermediarios. Por lo tanto. La intención es adquirir lenguajes y códigos específicos que permitan una verdadera interacción con estudiantes con discapacidad. En torno a lo expuesto, Gómez y Morales (2025) mencionan que:

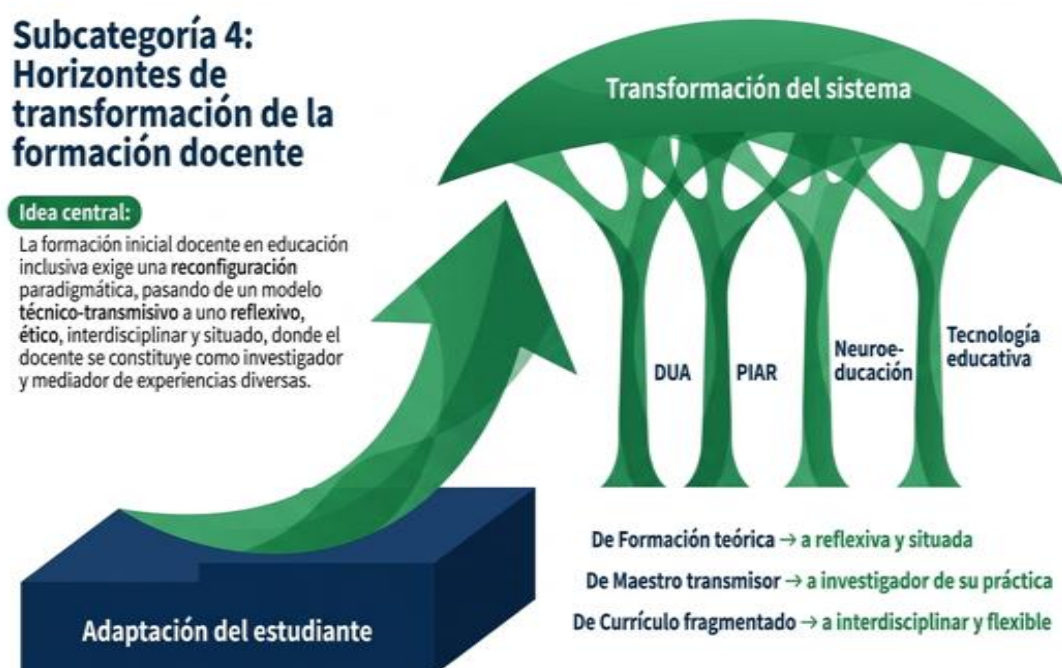
La Lengua de Señas Colombiana (LSC) trasciende su función como un sistema de comunicación para consolidarse como el patrimonio lingüístico y cultural de la comunidad sorda en el país. En el ámbito educativo, su implementación no debe considerarse un favor o un ajuste opcional. Sino un requisito indispensable para garantizar el acceso a la información y la participación plena del estudiante. Al integrar la LSC en el aula, el docente reconoce la identidad del alumno y elimina la barrera comunicativa que históricamente ha segregado a esta población. Por tanto, la formación pedagógica en esta lengua permite que el maestro diseñe puentes de entendimiento donde el aprendizaje no se vea limitado por la audición, sino potenciado por la riqueza de una comunicación visual y gestual que es capaz de expresar conceptos de alta complejidad académica, (p. 142).

La Lengua de Señas Colombiana (LSC) deja de ser vista como una simple herramienta de asistencia para ser comprendida como el corazón de una identidad colectiva. Su esencia radica en que representa la forma única en que una comunidad específica percibe, nombra y habita el mundo. Al definirla como patrimonio, se eleva su estatus al mismo nivel de cualquier lengua oral, otorgándole una dignidad que

obliga al Estado y a la sociedad a protegerla y fomentarla. No es sólo un conjunto de gestos para transmitir información, sino un legado cultural que encierra la historia, los valores y la cosmovisión de las personas sordas en Colombia.

En consecuencia, este planteamiento exige un cambio en la manera en que el sistema educativo se acerca al estudiante sordo. se trata de respetar y cultivar el derecho lingüístico. El reconocimiento de la LSC como patrimonio implica que el acceso a esta lengua es una cuestión de justicia social, Por lo que es un medio que permite a la comunidad sorda ejercer su ciudadanía, acceder al conocimiento y participar en la vida pública sin renunciar a su esencia. Esta visión sostiene que la inclusión real comienza cuando la sociedad deja de ver la lengua de señas como una curiosidad y empieza a valorarla como una riqueza nacional diversa. La esencia de este cambio radica en entender que el maestro bien formado y capacitado posee la autonomía técnica para dialogar, evaluar y enseñar directamente a sus estudiantes, sin depender de un intérprete o mediador constante. Al apropiarse de sistema como el braille o la lengua de señas, el maestro recupera su papel como guía principal, garantizando que el vínculo pedagógico sea íntimo, auténtico y libre de distorsiones comunicativas.

Figura 11 Subcategoría 4 Horizontes de transformación de la formación docente



Nota. Salamanca (2026)

Figura 12 Subcategoría 2.2 Horizonte de transformación de la formación inicial docente



Nota. Salamanca (2026)

El análisis de los Horizontes de transformación de la formación inicial docente revela una imperante necesidad de reconfiguración paradigmática en la preparación de los futuros educadores. Los hallazgos sugieren que el éxito de la educación inclusiva no reside en la simple adaptación del estudiante al sistema, sino en una metamorfosis del sistema mismo, soportada por pilares científicos y tecnológicos como la neuroeducación y el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Esta transición exige que el docente trascienda su rol tradicional de transmisor de información para constituirse en un investigador de su propia práctica, capaz de mediar experiencias diversas desde una ética de la alteridad y un currículo que abandone la fragmentación en favor de la flexibilidad interdisciplinar.

Por otro lado, la densidad de nodos observada en el mapeo de la subcategoría evidencia que la transformación docente requiere del dominio de competencias específicas y herramientas comunicativas de alto impacto. La inclusión de formación en lengua de señas, braille y el manejo del Plan Individualizado de Ajustes Razonables (PIAR) deja de ser una opción técnica para convertirse en un requisito de justicia curricular. Este horizonte propone un ecosistema de aprendizaje donde el intercambio de saberes clínicos, pedagógicos y sociales permita crear climas de aula seguros y respetuosos, garantizando que el maestro en formación desarrolle una autonomía profesional fundamentada en la articulación coherente entre la teoría académica y las realidades complejas del escenario inclusivo.

Categoría 3. Concepciones Pedagógicas sobre la Educación Inclusiva.

Las concepciones pedagógicas sobre la educación inclusiva constituyen un sistema complejo de creencias, saberes y valores que determinan la respuesta del maestro ante la heterogeneidad del aula. Estas concepciones actúan como un marco interpretativo desde el cual el maestro define si la diferencia es un déficit que debe ser normalizado o una oportunidad para enriquecer el proceso de enseñanza y aprendizaje al adoptarlo como un enfoque social y de derechos donde el foco de intervención se desplaza hacia la eliminación de las barreras para el aprendizaje y la participación a tal efecto, Mendoza y Cardona (2021) indica:

Las concepciones pedagógicas sobre la inclusión trascienden el conocimiento formal de la normativa, integrándose en el sistema de creencias del docente como un esquema que organiza su práctica diaria. Esas construcciones subjetivas determinan si el profesor asume la diversidad como un problema que requiere segregación o remediación, o como un valor intrínseco que demanda la flexibilización de la enseñanza. Cuando la concepción se fundamenta en el modelo social, el maestro deja de enfocarse en las deficiencias del estudiante para centrarse en la identificación y remoción de las barreras estructurales y didácticas que impiden el aprendizaje. Así, la transformación de esas concepciones es el primer paso indispensable para transitar de una integración solo física a una participación plena y equitativa en el escenario escolar. (p. 112)

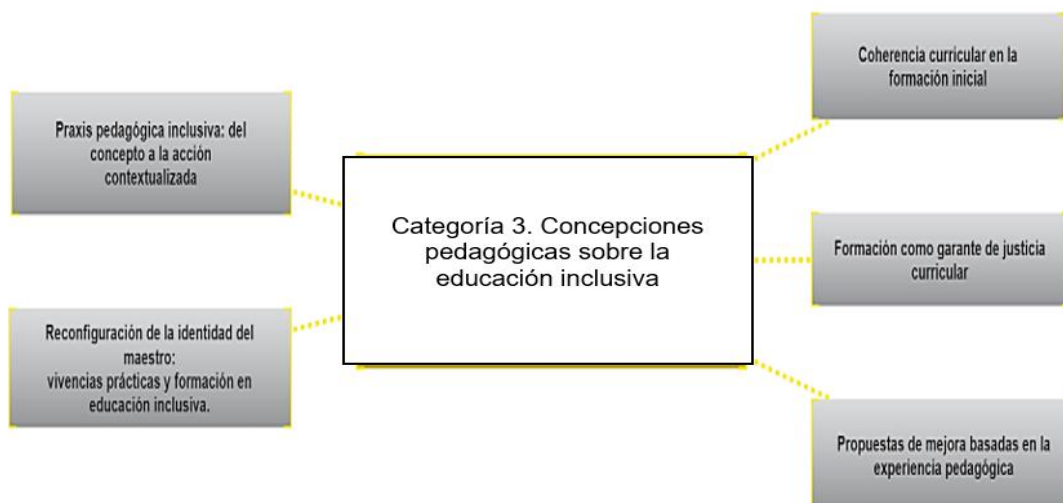
Las concepciones pedagógicas funcionan como el sistema operativo de la práctica docente, si este sistema está basado en la idea de que todos deben ser iguales, cualquier diferencia será percibida como un error del sistema que debe ser corregido o apartado. Sin embargo, cuando el maestro logra que la inclusión permee su sistema de valores, ocurre un giro y se convierte en un detective de obstáculos. El

foco no se centrará en el diagnóstico del estudiante. Sino en las fisuras del método y el del currículo que impiden que ese niño desarrolle sus habilidades o capacidades.

En este sentido, la concepción que el maestro tenga sobre la inclusión condicionará su disposición para implementar el Diseño Universal para el Aprendizaje DUA, transformando su rol de un transmisor de contenidos a un constructor de entornos accesibles para gestionar los ajustes razonables que cada caso demanda. La presente investigación considera importante las concepciones pedagógicas, en referencia a la inclusión porque a través de los relatos de los maestros se reconoce aspectos claves respecto a cómo lo conciben. De esta categoría. Se desprenden las siguientes subcategorías. 1. Práctica pedagógica inclusiva: del concepto a la acción contextualizada, 2. Reconfiguración de la identidad del maestro: vivencias prácticas y formación en educación inclusiva, 3. Coherencia curricular en la formación inicial, 4. Formación como garante de justicia curricular, 5. Propuestas de mejora basadas en la experiencia pedagógica.

Figura 8.

Figura 13 Categoría 3. Concepciones pedagógicas sobre la educación inclusiva



Nota. Salamanca (2026).

Subcategoría 3.1 Práctica pedagógica inclusiva: del concepto a la acción contextualizada

La práctica pedagógica inclusiva representa la transición entre la aceptación teórica de la diversidad y la ejecución de acciones concretas que garanticen la equidad en el aula. No basta con que el maestro comprenda el marco legal o los

conceptos de inclusión puesto que la verdadera práctica surge cuando el maestro se convierte en un diseñador de entornos capaz de leer las barreras del contexto y atender mediante estrategias tangibles. En correspondencia con esta apreciación, el MEN (2017) señala:

La práctica pedagógica inclusiva en el contexto colombiano demanda que el docente trascienda la mirada del diagnóstico clínico para centrarse en la caracterización pedagógica del estudiante. Esta perspectiva exige que el maestro lidere los procesos de flexibilización curricular y el diseño de los Planes Individuales de Ajustes Razonables (PIAR), entendidos no como un trámite administrativo, sino como la hoja de ruta que permite identificar las barreras del entorno y movilizar los apoyos necesarios para garantizar que los estudiantes con discapacidad no sólo accedan al sistema, sino que participen y aprendan en condiciones de equidad y dignidad. (p. 48)

La inclusión en el aula colombiana deja de ser un asunto médico para convertirse en un desafío de diseño educativo, de allí que la esencia de este planteamiento radica en que el maestro debe despojarse de las etiquetas clínicas que suelen enfocarse en lo que el estudiante no puede hacer para adoptar una visión centrada en las potencialidades y en el contexto. Entonces se convirtió en una estrategia que no solo recibe al estudiante, sino que promueve su desempeño académico a partir del estímulo de las habilidades y capacidades, liderando una transformación del currículo para acoger múltiples formas de aprender.

Esta visión sostiene que el acceso a la escuela es sólo el primer paso; el verdadero triunfo de la política inclusiva ocurre cuando la institución garantiza que el aprendizaje sea un proceso digno, donde la participación no sea una concesión, sino un derecho plenamente ejercido a través de una enseñanza que se adapta para la humanidad del otro. Por lo tanto, esta acción contextualizada implica que el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) el cual se aplican no como una receta rígida, sino como una respuesta flexible a la realidad sensorial, cognitiva y cultural de cada estudiante. En este sentido, la práctica inclusiva es un ejercicio de soberanía pedagógica, donde el maestro prioriza el acceso al saber por encima del cumplimiento del currículo estandarizado.

Por otro lado, la efectividad de esta práctica depende de la capacidad del maestro para sistematizar su experiencia y convertirla en un saber especializado. Pasar del concepto a la acción requiere que desarrolle competencias técnicas como el dominio de sistemas de comunicación o el uso de tecnologías de asistencia que le permitan establecer un vínculo pedagógico directo con el estudiante. El para que de

esta práctica es asegurar la permanencia y el éxito académico con dignidad, evitando que los ajustes razonables sean percibidos como concesiones extraordinarias, sino como el estándar de una educación de calidad. En función a lo expuesto se presentan las aportaciones de los informantes, en consecuencia, al **IMFUEP1**:

Para mí la educación inclusiva se puede definir como el proceso permanente orientado hacia garantizar la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes, independientemente de sus características personales, sociales o culturales. ¿Por qué? Porque la finalidad de esto como tal es eliminar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación en el aula. Porque personalmente considero que la educación inclusiva de trabajar en forma en que el estudiante lo pongamos a ser una actividad diferente a los 24 estudiantes más es una forma de exclusión normalizada dentro del aula. Entonces esta concepción se evidencia cuando la práctica adapta las actividades según las capacidades individuales, promoviendo experiencias de aprendizaje grupales, cooperativas, que valoren la diferencia como un elemento enriquecedor hacia otros.

Bajo esta perspectiva, la educación inclusiva deja de ser una meta estática o un complemento administrativo para convertirse en un horizonte ético en constante construcción. La esencia de este planteamiento reside en que el éxito educativo no puede estar condicionado por el origen, la identidad o la condición del estudiante. Por el contrario, el sistema debe ser lo suficientemente flexible para acoger la pluralidad humana como su estado natural. No se trata de permitir el ingreso a la institución, sino de asegurar que la permanencia esté dotada de sentido a través de una implicación real en la construcción del conocimiento.

En consecuencia, el proceso inclusivo se entiende como una responsabilidad institucional de gran alcance, donde la diferencia no se tolera, sino que se celebra como un motor de aprendizaje. Al eliminar las etiquetas que tradicionalmente segregan a los estudiantes por sus recorridos personales o culturales. El propósito fundamental de la inclusión es la desarticulación de los obstáculos que impiden que el estudiante sea un miembro activo y visible de su comunidad de aprendizaje. La esencia de este planteamiento radica en que una atención diferenciada mal entendida suele derivar de una marginación dentro del mismo salón.

Cuando un maestro asigna tareas aisladas o simplificadas a un solo alumno mientras el resto del grupo avanza en una dirección distinta, no está incluyendo está validando una exclusión que priva al estudiante del derecho a aprender juntos a sus

pares y a nutrirse del intercambio social. En consecuencia, el reto pedagógico consiste en transitar de la fragmentación hacia la convergencia didáctica, comprendiendo que la eliminación de barreras no es un acto técnico de quitar obstáculos físicos, sino un acto creativo de diseñar una sola lección que, por su flexibilidad permita múltiples niveles de participación. Desde esta apreciación, opinan Booth y Ainscow (2015):

Las barreras al aprendizaje y a la participación surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos; Las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan a sus vidas. El enfoque de barreras ayuda a pasar desde una perspectiva que ve el problema como algo que reside en el estudiante debido a su deficiencia o situación personal a una perspectiva que analiza cómo el entorno social y pedagógico limita su acceso y progreso. (p. 26).

Esta perspectiva redefine la dificultad educativa no como un rasgo intrínseco del estudiante, sino como un fallo del diseño del sistema. Bajo esta mirada, las barreras no son problemas que el niño trae, sino obstáculos que la escuela y la sociedad “colocan” frente a él. La interpretación central es que la inclusión real solo es posible cuando el maestro y la institución dejan de intentar reparar al estudiante para comenzar a transformar el contexto.

Al identificar que las barreras residen en las políticas institucionales y en las culturas escolares desde los prejuicios o falta de empatía, la responsabilidad del éxito educativo se traslada al diseño pedagógico. Esto implica que el maestro debe actuar como un arquitecto de entornos accesibles, donde la eliminación de barreras actitudinales y curriculares sea la prioridad para garantizar que la diversidad no se convierta en exclusión. Al respecto la verdadera equidad se manifiesta cuando la diversidad de ritmos no rompe la unidad del grupo, asegurando que todos los estudiantes, sin excepción, habiten el mismo universo de conocimiento. Así, la inclusión se consolida como un compromiso ético que garantiza que nadie sea un invitado pasivo de su propia educación, sino un protagonista que comparte el mismo horizonte de aprendizaje de sus compañeros a través de la adaptación de actividades. Con relación a lo expuesto, la UNESCO (2021) establece que:

Las adaptaciones curriculares y de las actividades representan el conjunto de modificaciones que se realizan en los objetivos, contenidos, criterios y procedimientos de evaluación, así como de las actividades de enseñanza-aprendizaje para atender a las diferencias individuales de los estudiantes. Éstas no deben entenderse como una forma de segregación, sino como el ajuste necesario de la oferta educativa a las necesidades y posibilidades de cada estudiante, garantizando así su participación en el currículo común en condiciones de equidad (p. 45).

Esta estimación hace referir que el éxito de la educación inclusiva depende de la flexibilidad del sistema, no de la capacidad del estudiante para ajustarse a una norma rígida. La interpretación principal es qué adaptar una actividad como un juego motriz o un ejercicio de comunicación no es simplificar el aprendizaje, sino eliminar el obstáculo que impide que el talento del niño florezca. Al modificar los procedimientos y materiales, el maestro trasciende la igualdad para alcanzar la equidad, con la finalidad de dar a cada uno de los que requiere para participar. Bajo esta perspectiva, la adaptación se convierte en un acto de justicia pedagógica que permite que el estudiante con discapacidad o ritmos distintos de aprendizaje no sólo esté presente físicamente, sino que sea un protagonista activo y valorado dentro del grupo, fortaleciendo su autoestima y su vínculo social. Desde el desarrollo de experiencias de aprendizaje grupales. Sobre esto, Echeita (2019) menciona que:

Las experiencias de aprendizaje basadas en la integración grupal y la ayuda mutua constituyen el núcleo de una pedagogía inclusiva, ya que permiten que las diferencias entre los estudiantes se conviertan en recursos para el aprendizaje y no en problemas a resolver. Cuando el aula se organiza de manera cooperativa, se fomenta un sentido de comunidad donde cada estudiante, independientemente de sus capacidades, tiene algo valioso que adoptar al éxito del grupo, promoviendo así no sólo el progreso académico, sino también el desarrollo de valores de solidaridad y respeto por la dignidad del otro. (p. 84)

Acorde con Echeita (2019) el aula debe funcionar como un sistema donde la diversidad se utiliza como una ventana pedagógica porque al implementar experiencias grupales el maestro deja de ser el único proveedor de conocimiento y permite que los estudiantes se conviertan en mediadores mutuos. Bajo este enfoque, el aprendizaje grupal actúa en dos niveles, el nivel académico en el que el estudiante con discapacidad encuentra sus pares apoyos naturales andamiaje social que facilitan la comprensión de las tareas y el nivel ético, donde el grupo aprende que la excelencia no es individual, sino colectiva. De allí que los juegos cooperativos, son experiencias que estimulan a los estudiantes a practicar la empatía de forma activa, transformando la percepción de la discapacidad en una limitación a una forma diferente de ser y participar que enriquece la convivencia escolar. En cuanto **IMF-UFPS-2**

Bueno, la educación inclusiva es un proceso que busca garantizar que el aprendizaje se dé en igualdad, en igualdad de condiciones para todos. Durante mi práctica, sí tuve la oportunidad de trabajar con un estudiante y logré un avance en él. Hice los ajustes necesarios con este estudiante y se trabajó de manera articulada más que todo con el docente, el docente facilitador, puesto que como su contexto familiar era muy

complicado, pues no logré llegar hasta allá, pero sí logré un avance en él y que el niño se expresara mejor en el aula, tuviera un mejor control de sus emociones, interés por participar más, y siento que como utilicé actividades al aire libre, esto facilitó este proceso con este estudiante.

Desde el enfoque **IMF-UFPS-2** la inclusión se materializa como una gestión de posibilidades frente a las limitaciones del entorno. La esencia de este planteamiento reside en reconocer que, aunque existan barreras externas infranqueables como un contexto familiar adverso, la acción del maestro dentro del aula tiene el poder de generar transformaciones significativas y una de estas es la igualdad de condiciones para todos. Al respecto, la UNESCO, (2019) indica que:

La inclusión educativa exige que todos los estudiantes tengan acceso a un aprendizaje de calidad y a una educación que responda a sus necesidades y sea pertinente para sus vidas. Para garantizar la igualdad en condiciones, los sistemas educativos deben dejar de ver la diversidad como un problema que hay que superar y empezar a verla como un recurso que puede utilizarse para enriquecer el aprendizaje de todos. Esto implica no sólo la presencia física del estudiante en el aula, sino la eliminación de todas las barreras que impiden su participación activa y el logro de resultados de aprendizajes exitosos. (p. 18).

La esencia de este planteamiento reside en que tratar a todos por igual ignorar sus puntos de partida, sus capacidades motrices o sus ritmos cognitivos es, irónicamente, una de las formas más sutiles de injusticia. La verdadera igualdad no se encuentra en el proceso único, sino en el resultado equitativo, con el fin de asegurar que el punto de llegada, es decir; el aprendizaje sea accesible para todos, independientemente de la ruta pedagógica que cada uno deba transitar. En consecuencia, el rol del maestro se transforma en el de un equilibrador de oportunidades. por lo que el éxito no debe ser un privilegio de quienes encajan en la norma, sino un derecho garantizado a través de ajustes razonables y flexibilidad metodológica, entre los que figuran las actividades al aire libre. Al respecto, para Pascual (2020):

Las actividades al aire libre en la educación inclusiva ofrecen un escenario privilegiado para el desarrollo de la autonomía y la interacción social, ya que los entornos naturales son inherentemente menos restrictivos que el espacio del aula. Al desplazar al aprendizaje hacia el exterior, se diluyen las jerarquías académicas convencionales y se permite que los estudiantes con diversas discapacidades exploren sus límites en un contexto de libertad, donde el juego y la exploración sensorial se convierten en los principales vehículos para la adquisición de competencias el fortalecimiento de la autoestima colectiva, (p. 102).

Desde el enfoque de Pascual (2020) el aire libre no es sólo un espacio de recreo, sino una herramienta de equiparación de oportunidades. Ante esto, el aula

física, con sus pupitres y espacios reducidos, a menudo acentúa las limitaciones de los estudiantes con discapacidad. En contraste, la naturaleza ofrece una riqueza de estímulos que permite que cada niño encuentre su propia forma de participar. Al implementar actividades en el exterior, el maestro logra tres objetivos clave, uno de estos es estimulación multisensorial donde los estudiantes con diversas condiciones como el autismo o discapacidades sensoriales pueden interactuar con el mundo de manera directa, utilizando todos sus sentidos, lo que facilita aprendizajes más significativos.

Además, la libertad de movimiento y el contacto con el entorno natural disminuye los niveles de estrés, favoreciendo una disposición positiva hacia el aprendizaje y la convivencia. El juego en el aire libre, las etiquetas desaparecen porque los estudiantes se agrupan por intereses y curiosidades compartidas, permitiendo que el aula mutua surja de forma natural y no como una instrucción impuesta por el adulto. Al ofrecer distintas herramientas para un mismo objetivo, el maestro no está otorgando ventajas indebidas, sino nivelando el terreno de juego para que el esfuerzo de cada estudiante sea un logro determinante, y no las barreras que el sistema olvidó remover.

Al mismo tiempo, se debe manifestar que el avance del estudiante no se mide únicamente por contenidos académicos, sino por el fortalecimiento de su dimensión socioemocional y comunicativa, lo que demuestra que la inclusión efectiva comienza por restaurar la seguridad y el interés del estudiante en su propio proceso de aprendizaje. La colaboración entre el maestro en formación y los padres o acudientes permite unificar criterios de apoyo, mientras que el uso de escenarios no convencionales, como las actividades al aire libre actúa como un medio que rompe la rigidez del aula tradicional, esta visión sostiene que el éxito inclusivo radica en la capacidad del maestro para identificar estímulos del entorno favorecen la expresión del estudiante.

Así, la práctica se consolida como un acto donde el maestro diseña rutas de oportunidad que permiten al estudiante superar expectativas. Y desarrollarse a través de una participación activa y motivada. Por su parte el **IMF-UFPS-3** manifestó que, “pues, para mí, la educación inclusiva es un proceso que busca garantizar el aprendizaje y la participación de todos los niños, respetando sus diferencias y sus

potencialidades. En mis prácticas, lo vivencí cuando diseñé actividades de arte donde cada estudiante podía expresarse a su manera, sin comparaciones ni exclusiones”. La educación inclusiva se consolida desde una ética del reconocimiento, durante el propósito principal no es que todos los niños alcancen el mismo resultado, Sino que todos tengan las mismas garantías de éxito y de su propia particularidad. Por lo tanto, para Skliar (2017):

Educar en la diversidad no es un proceso de normalización, sino el arte de acoger la singularidad de cada sujeto, respetando sus diferencias y sus potencialidades, como el punto de partida de toda acción pedagógica. Esto requiere que el docente renuncie a la expectativa de un estudiante ideal y uniforme, para concentrarse en las capacidades reales de cada niño, permitiendo que su identidad florezca en un entorno que no juzga la dificultad, sino que potencia el talento de cada uno que posee su propia condición humana. (p. 52).

Skliar (2017) propone un cambio radical en la mirada de maestro, lo que implica dejar de ver lo que al estudiante le falta para empezar a ver lo que es capaz de hacer, en este discernimiento recibe una premisa en que el respeto a la diferencia no es un acto de tolerancia pasiva, sino un compromiso activo con el desarrollo de las fortalezas individuales. La esencia de esta proposición radica en sustituir la cultura de la estandarización por una pedagogía de la expresión al utilizar lenguajes artísticos, por ello el maestro abre un espacio donde la diferencia no es un quiebre sino un aspecto que de sus habilidades aporta al grupo.

Al eliminar la comparación como criterio de evaluación se protege la autoestima del estudiante y se fomenta un clima de seguridad psicológica que es indispensable para el aprendizaje. Por su parte, el **MF-UFPS-4** destacó que: “La educación inclusiva para mí es poder abarcar no solamente un salón o niños con aspecto normal, sino también incluir, hacer parte de niños que no cuentan o se sienten excluidos tanto en casa, en el contexto social, llevarlos al aula, sentirlos también que ellos son parte de una sociedad”. El maestro no sólo educa mentes, sino que acoge historias de vida marcadas por la marginación.

La labor docente consiste en identificar a aquellos estudiantes que han sido invisibilizados por sus entornos familiares o sociales y transformarlos en sujetos de derecho dentro del salón. De este modo, la inclusión no se limita a gestionar la normalidad. Sino a desafiar activamente la exclusión convirtiendo el aula en un

contexto donde el niño se siente verdaderamente reconocido por la estructura social.

Ante lo expuesto, Calderón (2014) menciona:

La exclusión educativa no es un fenómeno natural ni inevitable, sino una construcción social y pedagógica que se manifiesta cuando la institución escolar impone una norma de homogeneidad que margina a quienes se alejan de ella. Excluir no sólo significa dejar fuera de la escuela, sino también permitir que los estudiantes estén dentro sin ser verdaderamente parte de la comunidad, negándoles el reconocimiento de su identidad y reduciéndolos a etiquetas diagnósticas que ocultan su humanidad y limitan sus posibilidades de aprendizaje y participación, (p. 38)

Esta cita revela que la exclusión tiene dos caras, una de estas es la física que representa quedar fuera del sistema y la simbólica, la cual estar dentro, pero segregado. De allí que la escuela a menudo excluye incluyendo, es decir, permite que el estudiante con discapacidad o diversidad desde en el aula, pero lo mantiene los márgenes de la participación social y académica, la exclusión se alimenta de los prejuicios de su diagnóstico, por ende, la verdadera educación inclusiva debe, por tanto, dismantelar las barreras invisibles. Al integrar a quienes se sienten fuera del sistema, la escuela cumple con ser un espacio de igualdad donde las etiquetas impuestas por la sociedad pierden su fuerza y el aprendizaje sólo es posible cuando el estudiante recupera su sentido de pertenencia.

Por lo tanto, incluir es ante todo un gesto ético de decirles al otro que su presencia es valiosa y que tiene un lugar en dicho contexto. En cuanto a lo expuesto por el **MF-UFPS-5**: “Bueno, para mí, en lo personal, la educación inclusiva es un proceso que busca garantizar la participación, el aprendizaje y el desarrollo de todos los estudiantes. Importante es que se debe reconocer cada una de sus diferencias como una riqueza, como un valor y no como una barrera. En mi práctica, esto se reflejó cuando organicé una actividad en la que cada uno de sus estudiantes creaba una obra con sus gustos y esto, al final, se valoró cada una de sus producciones de forma individual, sin comparar una con otra. Este ejercicio me permitió mostrarle a cada uno de sus estudiantes y que estos se sintieran reconocidos y valorados, sin importar las diferencias que tiene el uno con el otro”

La educación inclusiva se considera como una apuesta por la dignificación del ser. Al desplazar el foco de la carencia hacia la riqueza y la identidad personal, el maestro transforma el acto de enseñar en un proceso de validación humana. Aquí, el aprendizaje no se mide por la capacidad de replicar un modelo estándar, sino por la

autenticidad con la que cada estudiante logra proyectarse en sus creaciones. Cuando un estudiante siente que su obra es valorada por lo que es y no por cuando se parece a la de los demás, desarrolla un sentido de pertenencia y autoconfianza por lo expuesto, Booth y Ainscow (2011) dicen:

La participación en la educación implica ir mucho más allá de la mera presencia del alumnado en los centros; se trata de aprender junto con otros y colaborar con ellos en experiencias educativas compartidas. Supone un reconocimiento activo del derecho a ser escuchado y a formar parte de las decisiones que afectan a la propia vida y aprendizaje. La participación se ve impulsada cuando el currículo y las actividades están diseñados de tal manera que valoran las experiencias e identidades de todos, fomentando un sentimiento de pertenencia que reduce los procesos de exclusión. (p. 24)

Lo estimado por Booth y Ainscow, (2011) hace referir que la participación es un derecho al ser ejercido por los estudiantes y simboliza una de las formas de inclusión. Desde el aporte de los precitados autores se debe tener la capacidad de influir en su entorno, colaborar con sus compañeros y sentir que su voz tiene peso en el proceso de aprendizaje. Al fomentar la participación activa se elimina la sensación de exclusión que a menudo acompaña a los estudiantes con discapacidad en entornos regulares, fortaleciendo el tejido social del aula. Desde la perspectiva del **MF-UFPS-6** “Bueno, la educación inclusiva es un proceso que busca integrar a todos los estudiantes de una manera equitativa y justa, que todos puedan obtener el conocimiento de la misma manera. Un ejemplo de esto es en mis prácticas, como le dije anteriormente, yo siempre busqué que esta niña estuviera integrada dentro de las actividades, aunque la docente lo viera como algo malo o algo que ella no podía hacer”

La educación inclusiva se define como un ejercicio donde la equidad no consiste en dar a todos lo mismo, sino en asegurar que todos tengan el mismo derecho a alcanzar el conocimiento. De allí que el papel del maestro como cotidianos o miradas de déficit que predeterminan lo que un estudiante puede o no lograr. Al desafiar la noción de ciertas limitaciones que impiden la participación, el maestro transforma la práctica en un acto de justicia rompiendo el ciclo de exclusión que nace de las bajas expectativas. Por ende, el éxito de la inclusión no depende sólo de la voluntad del estudiante, sino de la firmeza del maestro para derribar los muros actitudinales que lo rodean. Esta visión sostiene que integrar a un estudiante no es

un acto de caridad, sino un deber profesional que exige creatividad y valentía para demostrar que, con los apoyos adecuados, el aprendizaje es un territorio accesible para todos. Ante esto, para León (2012):

La integración educativa se centró históricamente en el estudiante con necesidades específicas, buscando que este se adaptara al sistema escolar preexistente a través de apoyos individualizados, que a menudo reforzaban su diferencia. A diferencia de la inclusión, que exige la transformación de la institución para acoger a todos, la integración puso el énfasis en la rehabilitación y la normalización del sujeto, asumiendo que era el estudiante quien debía realizar el esfuerzo de ajuste para encajar en una estructura escolar que permanecía mayoritariamente inalterada en sus currículos y prácticas. (p. 114)

La integración en el ámbito educativo se entiende como un proceso inicial que busca incorporar a estudiantes con en condición de discapacidad o con diversidad funcional en el sistema escolar regular. Este enfoque, aunque históricamente valioso, se ha interpretado primariamente como el esfuerzo del estudiante por adaptarse al sistema existente, a menudo exigiendo que éste se normalice para encajar en estructuras y currículos rígidos. Integrar es el primer paso para visibilizar, pues facilita el encuentro humano y la ruptura de la segregación, creando el escenario para la transformación y sistémica que demanda la inclusión real, donde el sistema educativo es quien se flexibiliza para acoger y valorar a cada individuo en su singularidad. Por lo tanto, menciona Facal (2018):

El encuentro humano a través de la lengua de señas representa una forma de proximidad que desafía la distancia impuesta por el silencio, convirtiendo el cuerpo y el rostro en territorios de significado compartido. En este intercambio, la mirada se vuelve el eje central de la presencia, permitiendo una conexión que trasciende la técnica comunicativa para situarse en el plano de reconocimiento del otro en su integridad. Cuando un docente y un estudiante se encuentran en la seña, Se produce un acto de hospitalidad pedagógica donde la diferencia deja de ser un obstáculo para convertirse en el lenguaje mismo de la inclusión y la afectividad. (p. 74).

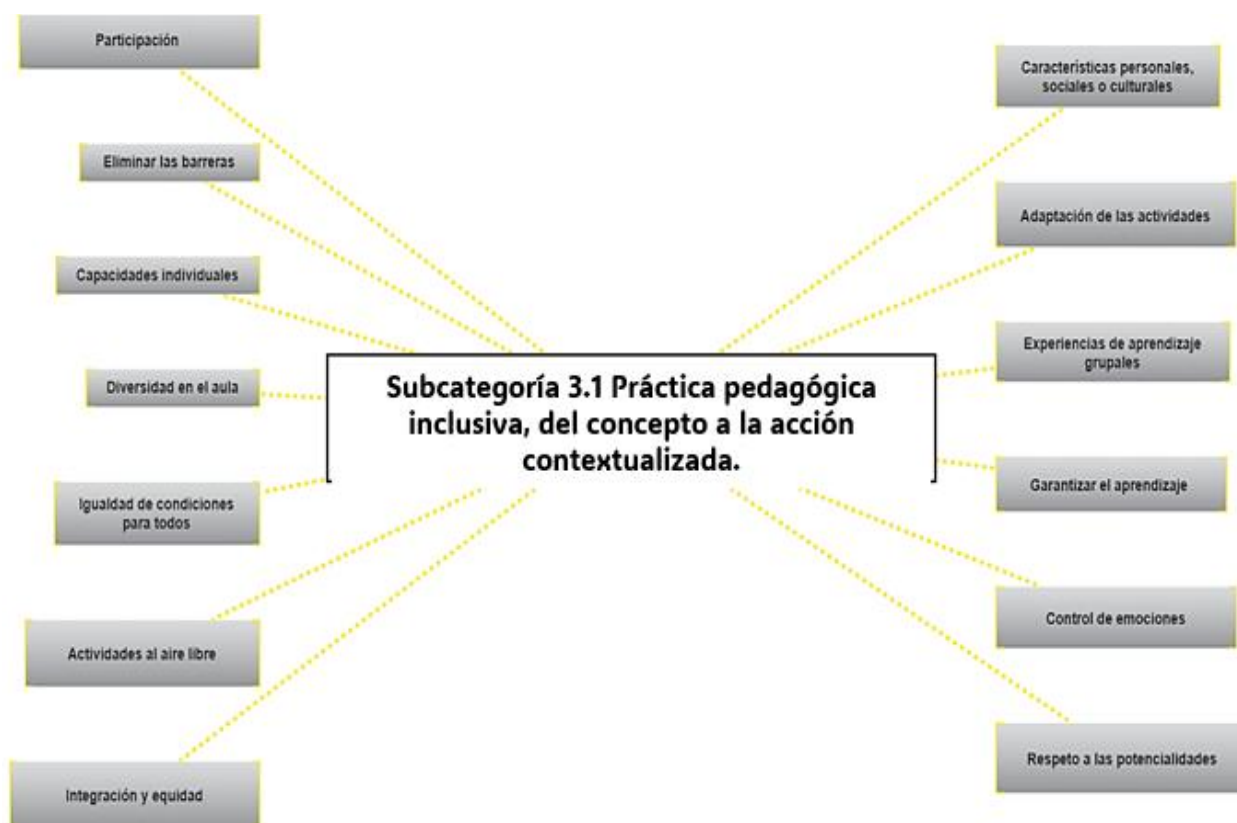
Esta perspectiva sostiene que la lengua de señas facilita un vínculo humano más directo y visual, donde la atención plena es obligatoria para que el mensaje exista. Aprender lengua de señas no es sólo adquirir una habilidad técnica, sino desarrollar una sensibilidad ética. En el aula, este encuentro humano reduce el aislamiento del estudiante sordo y enseña a los estudiantes oyentes que la comunicación es ante todo un acto de voluntad y respeto por la presencia del otro permitiendo que la inclusión se visibilice.

Figura 14 Subcategoría 3.1 Práctica pedagógica inclusiva, del concepto a la acción contextualizada



Nota. Salamanca (2026).

Figura 15 Subcategoría 3.1. Práctica pedagógica inclusiva



Nota. Salamanca (2026).

Los hallazgos sugieren que el discurso oficial y las limitaciones curriculares actúan como estructuras rígidas que, a menudo, resultan insuficientes ante la complejidad del aula. Por ello, la investigación enfatiza que la inclusión debe entenderse como una acción situada, donde el éxito no depende del cumplimiento de un mandato legal, sino de la capacidad del sistema para romperse y adaptarse a las necesidades humanas. Esta fragmentación de la norma es necesaria para dar paso a una pedagogía viva, capaz de responder a la diversidad desde la flexibilidad y no desde la estandarización institucional.

En este horizonte de transformación, el docente emerge como un actor crítico reconfigurado bajo el rol de diseñador de entornos inclusivos y mediador adaptativo. Los resultados indican que la creación de contextos de aprendizaje flexibles constituye el núcleo de la inclusión real, permitiendo que la mediación pedagógica sea el puente entre el derecho a la educación y la vivencia efectiva del aprendizaje. De este modo, la práctica deja de ser una aplicación mecánica de conceptos para convertirse en un proceso dinámico de ajuste constante a las particularidades de cada estudiante. En conclusión, la subcategoría analizada posiciona la experiencia en el aula como el único espacio legítimo para la validación de las políticas de inclusión, donde la creatividad pedagógica supera las barreras impuestas por el currículo tradicional.

Subcategoría 3.2 Reconfiguración de la identidad del maestro: vivencias prácticas y formación en educación inclusiva.

La reconfiguración de la identidad del maestro es un proceso de metamorfosis ética y profesional que se detone en el encuentro directo con la alteridad. Esta transformación implica el tránsito desde una identidad basada en la normalización, donde el maestro se percibe como un corrector de desviaciones hacia una identidad que rompe los prejuicios, obligando al maestro a reconocer que su labor no consiste en que el estudiante encaje en una estructura rígida, sino en flexibilizar su propio sistema de valores y así la identidad del maestro, se reconstruye sobre la base de la reflexión. Desde esta apreciación, Meirieu (2016) asume que:

La identidad del maestro no se construye en la aplicación mecánica de programas o en la simple transmisión de contenidos enciclopédicos, sino en la capacidad de situarse frente al otro y reconocerlo en su alteridad. Ser docente implica asumir una responsabilidad ética sobre el desarrollo del sujeto, lo cual exige que el educador se

piense a sí mismo no como un poseedor de la verdad, sino como un mediador que crea las condiciones para que el aprendizaje tenga lugar. En este sentido, la esencia de la labor pedagógica reside en la atención constante entre lo que el maestro sabe y su disposición para adaptarse a la singularidad de cada trayectoria humana que habita el aula. (p. 112)

Desde la perspectiva de Meirieu (2016) el ser maestro trasciende el rol de un técnico que ejecuta currículos puesto que su verdadera identidad emerge en el encuentro humano, específicamente en la disposición de mirar al estudiante, no como un recipiente vacío, sino como un otro con una historia y una forma de ser únicas. La labor pedagógica por lo tanto se define así por una postura de humildad intelectual, donde el maestro renuncia a la figura del sabio absoluto para transformarse en guía y mediador en alguien que diseña los escenarios necesarios para que el conocimiento sea accesible y significativo.

Por otro lado, la formación docente en educación inclusiva debe nutrirse de una dialéctica constante para que esta nueva identidad sea sostenible. El antes y después de un maestro está marcado por la capacidad de integrar los marcos normativos, como el DUA y el PIAR, no como imposiciones administrativas, sino como herramientas alineadas a la condición humana. Una identidad docente consolidada por la formación especializada incluye el dominio de lenguajes visuales y táctiles que permite que el maestro asuma su rol. Esta reconfiguración sitúa al maestro como un líder pedagógico que entiende que su mayor legado no es la transmisión de contenidos, sino la creación de una cultura de aula donde la singularidad humana es el eje central de toda acción educativa.

Conforme a lo señalado, se expone la respuesta de los informantes al respecto, el **IMFUPP1**” Las experiencias de práctica y la formación académica que me ha permitido transformar a mí las concepciones sobre la educación inclusiva, siempre pensando sobre una visión asistencialista o que de tal manera sea cooperativa, es una perspectiva centrada en el reconocimiento de los derechos y la potencialidad de cada niño. Dentro de las etapas iniciales, la inclusión la considero o la entiendo como una atención a casos específicos. Sin embargo, las experiencias en contextos especiales se comprenden como una práctica pedagógica que toma toda la acción educativa y exige una flexibilidad metodológica, empática y un compromiso social hacia otros y con nosotros mismos”

Al confrontar la realidad de las experiencias en contextos de educación especial o con la alta diversidad, esta visión evoluciona. La inclusión se revela como una práctica pedagógica integral que debe abarcar la totalidad de la acción educativa, por lo tanto. La formación académica y el ejercicio práctico además de información son motores de una reconfiguración ética del maestro. Al adoptar un enfoque de derechos, el maestro deja de ver la inclusión como una concesión generosa para entenderla como una obligación de justicia, donde el centro de la atención no es la limitación del niño, sino la potencia de su talento y su dignidad como sujeto pleno.

La diversidad no es una anomalía que requiera atención aislada, sino es la condición natural del aula que debe permear cada decisión pedagógica. Al abandonar la idea de los casos específicos el maestro asume que la verdadera inclusión no es una técnica de apoyo, sino una filosofía de acción que obliga a rediseñar todo el ambiente educativo para hacerlo habitable para cualquiera. La labor del maestro se desplaza hacia una ética de adaptabilidad. Esta perspectiva sostiene que la flexibilidad metodológica no es una opción, sino un imperativo nacido de la empatía y la responsabilidad política. No se trata sólo de ajustar un contenido, sino de cultivar una disposición humana que vincula con el bienestar del otro. Así, la inclusión se consolida como un compromiso y simultáneamente como un ejercicio de honestidad profesional con nosotros mismos, donde la capacidad de cambio como maestros es el motor que garantiza la equidad en el aprendizaje desde este enfoque del **IMF-UFPS-2:**

Bueno, anteriormente veía la inclusión como algo difícil, podría decirlo así, algo muy teórico, y también durante esta experiencia que tuve me permitió comprender que es algo muy bonito, es algo que le hace sentir a uno feliz, porque no dejar aislado a estos niños, sino incluirlos dentro del aula, es una experiencia muy bonita, satisfactoria cuando el estudiante mejora uno esos grandes avances, o el mismo estudiante le pide a uno, profe quiero más actividades así, me gusta este tipo de cosas con estos niños. También, pues como lo dije antes, yo lo veía como, me da un poco de temor la inclusión, y no, es algo muy bonito, creo que ahí ya creció un poco más mi creatividad como docente, me ha ayudado a formarme mejor, y tengo un poco más de sensibilidad en estos casos, y para las planeaciones de mi clase, o para hacer actividades, siempre pienso en la manera de cómo integrar a estos estudiantes y que no se queden aislados.

La concepción del **IMF-UFPS-2** Al romper el aislamiento de los estudiantes, el maestro experimenta una satisfacción que trasciende lo académico, importa la alegría del niño y su deseo por aprender, convirtiéndose en indicadores del éxito pedagógico al transformar un vínculo educativo en un humano que motiva al maestro a seguir innovando, lo cual se alinea con una percepción donde el maestro resalta el bienestar y la participación activa de cada niño refiriéndose a su compromiso y creatividad. El proceso de formación docente se entiende como una superación de las barreras emocionales propias.

Al desarrollar una sensibilidad sobre el contexto, el maestro deja de planificar para un alumno promedio y comienza a diseñar pensando en la totalidad de las existencias presentes en el aula. Esta nueva conciencia garantiza que la integración no sea un acto espontáneo, sino un eje reflexivo que atraviesa cada estrategia y cada recurso diseñado. Por lo tanto, la planeación de clases se transforma en un ejercicio de anticipación inclusiva. Ya no se trata de ajustar actividades a posteriori, sino de concebir el acto educativo desde el origen con una mirada de pertenencia.

Sosteniendo el crecimiento profesional está ligado a la capacidad de sentir el aula, donde la empatía se convierte en una herramienta que fortalece la identidad del maestro a comprometerse con quienes suelen quedarse al margen, a la vez que mejora la experiencia de sus estudiantes, sino que eleva su propia práctica hacia un nivel de mayor complejidad, compromiso y calidad humana. En cuanto a la postura del **IMF-UFPS-3** “Pues, yo antes veía como la inclusión solamente como una obligación institucional, pero pues ahora que he como ganado experiencia en esto, ahora la comprendo como un compromiso más ético y humano del docente con su estudiante. Mi experiencia en el aula pues me han enseñado que cada niño aprende de forma distinta y que el rol del maestro es adaptar, acompañar y valorar pues estas diferencias que el niño presente”.

La percepción de la inclusión experimenta una evolución fundamental porque deja de ser una exigencia externa para convertirse en un principio rector interno. La esencia de este planteamiento reside en el descubrimiento de que la verdadera equidad no se logra mediante el cumplimiento de decretos o manuales institucionales, sino a través del vínculo humano genuino. Al ganar experiencia directa, el maestro comprende que el éxito del estudiante depende menos de la burocracia y más de su

disposición para reconocer al otro como sujeto digno de cuidado, respeto y oportunidades de aprendizaje. Desde este punto de vista, Meirieu (2016) expresa que:

El compromiso ético del docente consiste en el acto de creer en la educabilidad de todo estudiante, sin importar sus condiciones de partida o sus limitaciones aparentes. Esta ética de la responsabilidad exige que el maestro no se rinda ante el fracaso y que renuncie a la tentación de clasificar o etiquetar definitivamente al alumno, manteniendo siempre abierta la posibilidad de un nuevo comienzo. Educar es, en esencia, apostar por el otro, ofreciéndole los recursos necesarios para que pueda construir su propia autonomía en un marco de respeto y reconocimiento de su valor intrínseco como ser humano. (p. 58)

Esta perspectiva postula que el maestro no es un simple instructor, sino un garante de la dignidad, por lo que cuando el maestro asume la inclusión desde la ética, su compromiso trasciende en el horario laboral o el espacio físico del aula y se convierte en una vocación que busca el bienestar integral del estudiante. El paso de la obligación al compromiso marca la madurez del educador, quien entiende que su papel no es solo transmitir información, sino ser un mediador que garantiza la justicia social desde la cotidianidad pedagógica. Así, la inclusión se consolida como un acto de humanidad donde la sensibilidad del maestro es el motor que transforma la teoría en realidad.

En cuanto al **MF-UFPS-4** respondió qué; “Llevando al ejemplo concreto, me baso en las prácticas que tuve en educación inclusiva porque esto me permitió saber que tenía un reto, un reto que la verdad no había visto y desde el principio de las prácticas me sentía nerviosa porque no sabía cómo llevar a cabo todas esas actividades, cómo incluso llevarles a los niños y cómo acercarme a ellos, pero a medida del tiempo y todo como fue transcurriendo, me sentía cómoda, podía detectar cualquier cosa que podía llevarles a los niños o mejorarles y pues tuvo de manera positiva en ellos un gran avance”

La esencia de este planteamiento reside en el valor de la persistencia frente a lo desconocido, desde este aspecto el nerviosismo inicial no se presenta como un límite sino como un reto ante nuevas formas de mediación. Desde esta apreciación, Echeita (2019) asegura que:

Los retos en la educación inclusiva no se limitan a la provisión de recursos materiales o apoyos técnicos, sino que se centran en la necesidad de transformar las culturas escolares y las actitudes profundamente arraigadas que se segregan la diferencia. El mayor desafío radica en superar la inercia de sistemas educativos diseñados para la homogeneidad, donde la evaluación estandarizada y la rigidez curricular actúan como barreras invisibles que impiden que la diversidad sea vista como una oportunidad de

aprendizaje. Avanzar hacia el hacia una inclusión real exige un liderazgo escolar valiente y una formación docente que priorice la justicia social sobre el rendimiento administrativo. (p. 142).

El reto es que la inclusión no depende del esfuerzo heroico de un solo maestro, sino de una cultura de colaboración entre especialistas, familias y directivos, convirtiendo a la escuela en una comunidad de apoyo mutuo. Al transitar del miedo al acercamiento, el maestro desarrolla una percepción que le permite leer las necesidades del grupo con mayor precisión. El aula deja de ser un lugar de incertidumbre para convertirse en un espacio de confianza donde el maestro, tras superar sus propias barreras emocionales, logra conectar con la singularidad de cada estudiante.

El éxito de la práctica se evidencia en la capacidad de respuesta ante esto el **IMFUPP4** sostiene que el avance positivo de los estudiantes es el reflejo directo de la metamorfosis del maestro que sabe observar y que es capaz de mejorar sus estrategias en tiempo real. Así, la experiencia se consolida como un proceso de maduración donde el reto inicial se traduce en una capacidad genuina de evolución educativa, demostrando que la mejor herramienta de un maestro.

En su disposición para aprender de y con sus estudiantes. Por su parte, el **MF-UFPS-5**: “Bueno, antes de iniciar mis prácticas, veía la inclusión con un poco de miedo, temiendo quizás a no ser capaz de afrontarla a pesar de que tuviera conocimientos teóricos sobre el tema. Sin embargo, pues después de vivir la experiencia directamente en el aula, comprendí que la inclusión es algo mágico y transformador, donde cada avance del estudiante se convierte en una enseñanza para mí como docente. Hoy, pues esta vivencia ha fortalecido mi identidad docente, impulsándome a querer seguir a aprender para poder ofrecer más oportunidades y apoyo a cada uno de los estudiantes que pueda encontrar en mi proceso como docente”

La particularidad de esta proposición radica en el reconocimiento de que la teoría por sí sola es insuficiente para dotar al maestro de la seguridad necesaria, puesto que el contacto humano directo es el que disipa el miedo y revela el carácter del aula, de ahí que se reconoce que cada pequeño logro del estudiante se resignifica como una lección de humanidad y eficacia para el maestro, quien descubre que su

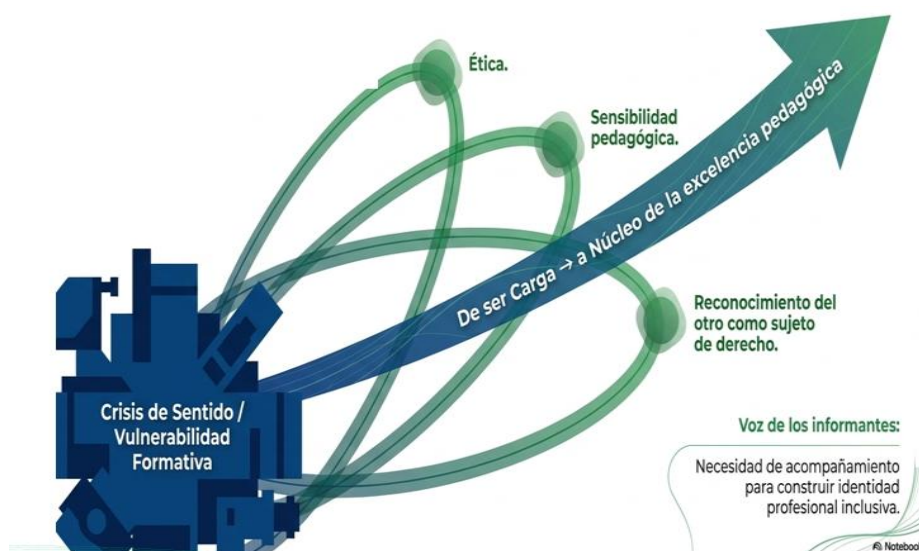
capacidad de enseñar está relacionada a su capacidad de dejarse conmover por el progreso del otro.

En consecuencia, la vivencia práctica actúa como el cimiento de una identidad profesional en expansión, por ende, la transición del temor a la inspiración marca el nacimiento de un maestro investigador que no se conforma con lo aprendido, sino que busca activamente nuevos saberes para derribar barreras. En función a lo señalado, Elizondo (2020) considera que:

La identidad docente en el marco de la educación inclusiva requiere un cambio de mirada que desplace el foco desde el déficit del alumnado hacia la capacidad del profesorado para diseñar entornos accesibles. No se trata sólo de saber pedagogía, sino de asumirse como un activista del aprendizaje que cuestiona la normalidad y se compromete éticamente con la presencia, participación y progreso de todo el estudiantado, esta identidad se forja en la reflexión crítica sobre la propia práctica, abandonando el rol del transmisor de contenidos para convertirse en un facilitador de oportunidades que garantiza que nadie quede en los márgenes del sistema. (p. 54)

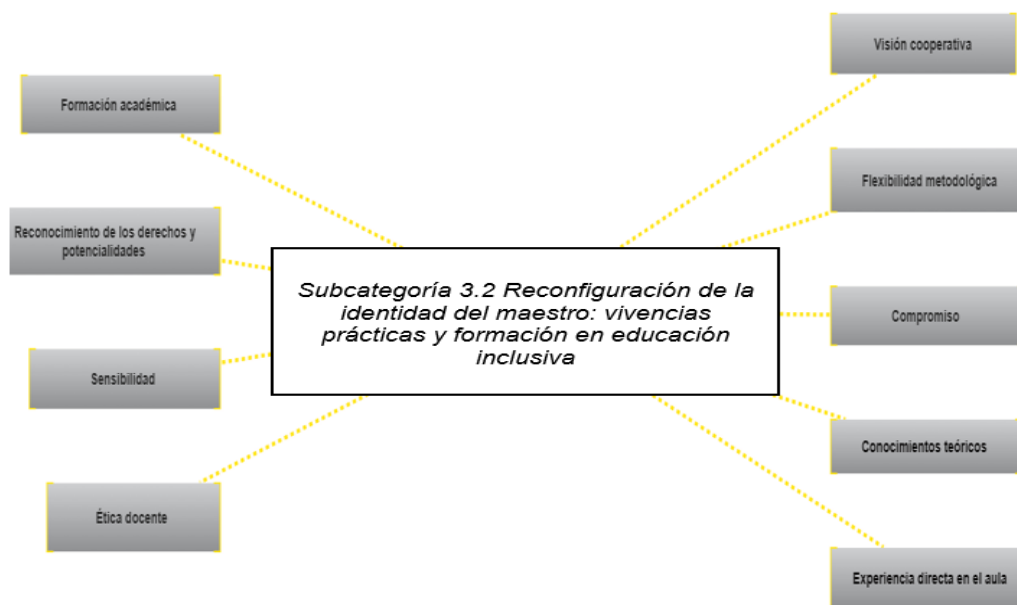
Acorde con Elizondo (2020) la identidad del maestro ya no puede definirse sólo por el dominio de una materia, sino por su capacidad de respuesta a la diversidad. Asimismo, se ha de destacar que la identidad docente inclusiva se manifiesta en el lenguaje corporal y la empatía, puesto que, si el maestro no se identifica como un acogedor de la diferencia, su técnica será estéril. La identidad se consolida cuando el maestro se siente responsable de que el niño esté en el aula y que pertenezca y tenga éxito, transformando su práctica en un acto constante de justicia social.

Figura 16 *Crisis de sentido*



Nota. Salamanca (2026).

Figura 17. *Subcategoría 3.2 Reconfiguración de la identidad del maestro: vivencias prácticas y formación en educación inclusiva*



Nota. Salamanca (2026).

La imagen correspondiente a la *Subcategoría 3.2: Reconfiguración de la identidad del maestro: vivencias y prácticas de la educación inclusiva* representa un proceso de transformación profunda en la formación docente, que inicia en una crisis de sentido asociada a la vulnerabilidad formativa. A partir de allí, emergen trayectorias dinámicas que conducen hacia un proceso de reconstrucción identitaria, donde el maestro en formación transita de ser carga a núcleo de la excelencia pedagógica. Este desplazamiento no es lineal, sino complejo y mediado por dimensiones clave como la ética, la sensibilidad pedagógica y el reconocimiento del otro como sujeto de derecho, lo que evidencia un cambio de paradigma centrado en la dignidad humana.

En este proceso, la identidad docente se configura como una construcción ética y relacional que se fortalece en el encuentro directo con la alteridad. En este sentido el tránsito implica asumir una postura más consciente, empática y comprometida, donde el maestro deja de ser un ejecutor de contenidos para convertirse en un agente transformador. La inclusión de la voz de los informantes señala la necesidad de acompañamiento para construir una identidad profesional inclusiva, evidencia que este proceso no ocurre de manera espontánea, sino que requiere orientación institucional, reflexión constante y experiencias significativas en contextos reales.

Se destacan elementos como la formación académica, el reconocimiento de derechos y potencialidades, la sensibilidad y la ética docente, articulados con dimensiones prácticas como la visión cooperativa, la flexibilidad metodológica, el compromiso, los conocimientos teóricos y la experiencia directa en el aula. Esta integración evidencia que la identidad profesional inclusiva no se limita al saber teórico, sino que se construye en la interacción entre conocimiento, práctica y valores. En síntesis, ambas representaciones confirman que la educación inclusiva no solo transforma la práctica profesional, sino que redefine profundamente el ser del docente, orientándolo hacia una actuación más equitativa, reflexiva y comprometida con la diversidad.

Categoría 4. Coherencia Praxeológica y Retroalimentación Pedagógica

Esta categoría aborda el grado de conexión entre lo que la universidad enseña y lo que la realidad escolar demanda, ante esto, la coherencia Praxeológica se refiere a la alineación necesaria entre los ejes curriculares normativo, pedagógico y ético y las experiencias de los estudiantes del programa de licenciatura infantil en la UFPS en su proceso formativo. Aquí se agrupan los hallazgos sobre la coherencia curricular en la formación inicial, formación como garante de justicia curricular y propuestas de mejora basadas en la experiencia pedagógica. Por tanto, resalta que las propuestas de mejora no deben nacer únicamente de la teoría académica, sino de una reflexión sobre las experiencias pedagógicas que reciben y desarrollan en torno a las prácticas que deben realizar en el semestre, de allí que los retos encontrados por los maestros en formación sirvan para reconocer la necesidad de reestructurar las unidades curriculares y cerrar la brecha entre el idealismo universitario y la realidad del aula.

De ahí que, la coherencia Praxeológica en la formación docente de la UFPS se define como la necesaria alineación entre el saber teórico impartido en las aulas universitarias y la acción situada en los escenarios de práctica. Cuando el maestro en formación se enfrenta a la realidad del aula, experimenta una ruptura entre el deber ser que dicta el currículo y el saber hacer que exige la atención a la discapacidad; esta disonancia evidencia que la formación actual carece de una mediación efectiva que transforme el conocimiento normativo en una práctica pedagógica transformadora y funcional.

Las propuestas de mejora basadas en la experiencia pedagógica revelan una necesidad imperante de trascender el modelo de formación tradicional hacia uno de corte pragmático y situado. Los hallazgos sugieren que el fortalecimiento de la educación inclusiva no depende únicamente de la voluntad docente, sino de una articulación coherente entre la teoría y la práctica que permita el desarrollo de competencias aplicadas en escenarios reales. Esta progresión, representada visualmente como un ascenso constante, sitúa la formación en contextos de neurodiversidad como el primer escalón fundamental para garantizar que el futuro educador no solo comprenda el concepto, sino que lo operacionalice de manera efectiva.

Subcategoría 4.1 Coherencia curricular en la formación inicial.

La coherencia curricular en la formación inicial docente representa el grado de alineación entre las competencias que la universidad declara enseñar y las demandas reales que el maestro enfrenta en los escenarios educativos. Esta subcategoría revela que el éxito de la educación inclusiva no depende de la suma de créditos académicos, sino de una estructura curricular que integre la diversidad como un eje transversal y no como un módulo aislado. Una formación coherente, debe garantizar que los fundamentos teóricos sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) se traduzcan en formatos pedagógicos, donde el estudiante de Licenciatura puede ensayar ajustes razonables y estrategias de mediación antes de llegar al ejercicio profesional. En este sentido, Zabalza (2017) opina que:

La coherencia curricular en los programas de formación docente no debe entenderse simplemente como la organización lógica de materias, sino como la alineación efectiva hoy entre los saberes teóricos impartidos y las realidades complejas del aula. Esta armonía exige que las instituciones de educación superior superen la fragmentación del conocimiento para que el futuro maestro pueda integrar los principios de la inclusión en su práctica cotidiana. Por tanto, un currículo coherente es aquel que garantiza que las competencias desarrolladas en la universidad tengan una aplicabilidad directa y transformadora en la diversidad de los contextos escolares actuales. (p. 56)

La coherencia en la formación de maestros trasciende el ordenamiento administrativo de un plan de estudios; se manifiesta en la pertenencia operativa de lo que se aprende. Al respecto, la armonía curricular se valida en la capacidad del egresado para transformar contextos a leer las necesidades de sus estudiantes, lo que permite diseñar soluciones pedagógicas. La coherencia curricular es un

compromiso de honestidad profesional de la universidad hacia sus estudiantes al asegurar que las habilidades desarrolladas en el pregrado no caduquen al enfrentarse a la complejidad humana, sino que funcionen como un motor de cambio que garantice el aprendizaje para todos sin excepción.

Cuando existe un vacío entre la teoría normativa y la técnica aplicada, el currículo entra en una disonancia que genera frustración y desorientación en el maestro novel, quien reconoce la importancia de la inclusión, pero carece del saber hacer para ejecutarla. Asimismo, alcanzar esta coherencia exige que las instituciones de Educación Superior realicen una evaluación curricular para actualizar sus planes de estudio de modo que la formación inicial debe evolucionar hacia un modelo que contemple la enseñanza de lenguajes específicos como la Lengua de Señas Colombiana o el Braille, no como optativos, sino como herramientas básicas de comunicación profesional.

Esta alineación curricular tiene como finalidad dotar al futuro maestro de una seguridad técnica y ética que le permita tener una coherencia curricular de tal manera que pueda ser capaz de transformar el discurso de la equidad en una práctica cotidiana, demostrando que su paso por la universidad le proporcionó no sólo un título, sino una formación que se corresponde con el derecho a la educación de cada estudiante.

Acorde de lo expresado, se exteriorizan las respuestas de los informantes sobre el **IMFUFP1**: *Considero que los cursos vinculados con la pedagogía diferencial en el desarrollo infantil y el diseño curricular inclusivo fueron el aporte que han generado más significativo dentro de mí para poder comprender la diversidad en el aula, las estrategias como el DUA y las herramientas como el PIAR. Sin embargo, se logran identificar o se logran observar también vacíos en mi práctica y en una práctica pedagógica en el manejo de estrategias didácticas para poder integrar de manera real a esos estudiantes con discapacidad y la articulación sobre todo por profesionales de apoyo, que sean terapeutas ocupacionales o quienes desempeñen un papel esencial en la labor de la atención intelectual. Hacia niños y niñas que estén en este proceso de educación inclusiva.*

Desde esta postura del **IMFUPP1** se estima que la formación académica se reconoce como el andamiaje necesario para transitar de una intención inclusiva hacia una capacidad técnica efectiva. De allí que la comprensión de la diversidad deja de ser una noción abstracta para convertirse en una gestión estratégica del currículo. Al apropiarse de marcos como el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y herramientas de ajuste razonable (PIAR) el docente deja de improvisar ante la diferencia y comienza a planificar escenarios educativos que son intrínsecamente accesibles. Este conocimiento actúa como un filtro que permite ver el aula no como un grupo homogéneo con excepciones, sino como un sistema plural que requiere respuestas diferenciadas y sistemáticas. Para Alba (2019):

El diseño curricular inclusivo no consiste en realizar ajustes a posteriori para estudiantes específicos, sino en concebir, desde el inicio, objetivos, métodos, materiales y evaluaciones que funcionen para todos. Un currículo inclusivo es aquel que es inherentemente flexible y que minimiza las barreras al aprendizaje al ofrecer múltiples formas de representación, de acción y expresión, y de implicación. Bajo este enfoque, la discapacidad no se sitúa en el estudiante, sino en los currículos que al ser rígidos no reconocen la variabilidad humana como la norma en cualquier salón de clases. (p. 28)

El currículo rígido permite el paso de aquellos que poseen un estilo de aprendizaje específico visual, auditivo o de memoria rápida. Quienes poseen un procesamiento diferente ya sea por una condición neurodiversa o cultural chocan contra el sistema. En este sentido, la escuela algunas veces discapacita al estudiante cuando le exige habilidades que el diseño de la clase no contempla, creando un conflicto donde no debería haberlo. En lugar de esperar a que el estudiante falle para aplicar una adaptación curricular individualizada o una tarea simplificada a última hora, el maestro anticipa la diversidad al ofrecer múltiples formas de representar la información y con ella se combate el estigma de recibir un trato especial. Desde esta apreciación dice Anijovich (2014):

La diversidad en el aula no debe ser vista como una excepción a la regla, sino como la condición natural de cualquier grupo humano. Educar en la diversidad implica reconocer que cada estudiante trae consigo una identidad única, compuesta por sus intereses, ritmos de aprendizaje, historias familiares y capacidades específicas. El desafío para la escuela contemporánea consiste en transitar desde un modelo que busca la homogeneización hacia uno que valore la heterogeneidad como una oportunidad enriquecedora, donde la diferencia no se oculta, sino que se utiliza como un motor para el desarrollo de la empatía y la colaboración ciudadana. (p. 23)

Acorde con Anijovich (2014) un aula diversa es un microcosmos de la sociedad, por lo que, si se enseña a los niños a convivir y aprender entre diferencias,

los estamos preparando para la vida real. Con relación a lo expuesto, se vincula la pedagogía diferencial en la que se resalta que proporciona la base teórica para aprender el desarrollo infantil en su multiplicidad, mientras que el diseño curricular inclusivo entrega la caja de herramientas para materializar ese respeto en la práctica. En este sentido, opina Jiménez Vivas (2017):

La pedagogía diferencial no debe entenderse como una serie de métodos aislados para grupos específicos, sino como el estudio científico de la educación en función de las diferencias individuales y grupales que presentan los sujetos. Su objetivo es garantizar que la acción educativa se adapte a las diversas condiciones de origen, ya sean biológicas, sociales o culturales, con el fin de lograr una verdadera igualdad de oportunidades. Esto implica que la intervención pedagógica debe ser lo suficientemente flexible y diversificada para atender a cada estudiante según su perfil único, convirtiendo la variabilidad humana en el eje sobre el cual se diseña el currículo y la práctica docente. (p. 32)

La pedagogía inferencial es la base operativa de la inclusión. Por tanto, educar bajo este modelo exige que el maestro abandone la idea de una clase promedio y comience a planificar reconociendo que cada estudiante tiene una huella de aprendizaje distinta. Este enfoque sostiene que la verdadera inclusión ocurre cuando el maestro tiene la solvencia para eliminar barreras desde la propia raíz de la planeación, de modo que el uso consciente de estrategias y apoyos personalizado con profesionales no se ve como un trabajo extra, sino como la manifestación de una docencia de alta calidad que sabe transformar la teoría de la equidad en una realidad tangible para cada estudiante. Ante lo expuesto, agrega Gracia (2020):

Los profesionales de apoyo no deben ser considerados como agentes externos que intervienen únicamente con los estudiantes que presentan dificultades, sino como colaboradores estratégicos que trabajan con el docente de aula para transformar las condiciones de enseñanza. Su función principal es el asesoramiento y la co-docencia, aportando conocimientos específicos que permitan identificar y eliminar las barreras al aprendizaje y la participación. Cuando el apoyo se desvincula del contexto general del aula y se centra exclusivamente en la atención individualizada fuera de ella, se corre el riesgo de perpetuar modelos segregadores que limitan la responsabilidad colectiva sobre el progreso de todos los estudiantes. (p. 88)

Desde el punto de vista de Gracia (2020) la co-docencia como herramienta permite que el apoyo técnico como el uso de sistemas de comunicación de modo de que esté integrado. Asimismo, el profesional de apoyo ayuda a rediseñar el espacio y los materiales, por tanto, el objetivo del apoyo es fortalecer la identidad del docente de aula y desde este punto cuando un especialista comparte estrategias con el maestro, este último se siente más seguro y capacitado para atender la diversidad sin

depender de una supervisión constante, fomentando una verdadera responsabilidad colectiva.

Por su parte, el IMF-UFPS-2 expresó que:

Bueno, durante mis prácticas, sí tuve una experiencia muy agradable, fue una salida pedagógica a un internado, al internado La Esperanza, fue muy bonito, ya que pues la docente acá de la universidad nos llevó, y fue abrir como un mundo nuevo para mí, sí, allá no, era la primera vez que veía diferentes tipos de diversidad, y fue muy bonito, allá cuando fuimos, pues llevamos actividades para realizar con los niños, y adultos, porque también son adultos allá, y fue una experiencia gratificante y significativa ver cómo estas personas se sienten felices de poder compartir con nosotras como docentes, y se siente algo muy bonito, uno siente ya la alegría de los niños, de los adultos, y ya, esa fue como lo que más me ha marcado, es una experiencia que me gustaría volver a repetir. Y en cuanto a los vacíos, sí, sí hay muchos, hay muchos, yo considero que hay muchos vacíos, esto a veces no se cuenta uno con los recursos necesarios para implementar las estrategias, o hacer los ajustes que los niños necesitan, también siento que como es un trabajo articulado, ahí es un gran vacío, alguna parte realiza lo que debe hacer para mejorar la educación de estos estudiantes, y otros no, lo ven como un proceso de que no ponen de su parte para mejorar la educación en él, entonces ese sería como el gran vacío que yo veo, la articulación entre padres de familia, un profesional de la salud, y el docente.

La formación profesional se vive como una paradoja, debido que por un lado el descubrimiento de un horizonte humano expandido y, por otro, la colisión con las limitaciones estructurales. La inclusión, en este contexto, se percibe como un ideal que el docente intenta sostener, pero que a menudo se ve frenado por las limitaciones estructurales institucionales. La experiencia del informante evidencia que la creatividad y la empatía son herramientas poderosas, pero su alcance es limitado cuando no hay recursos para materializar los ajustes que cada estudiante requiere. Esta respuesta sostiene que un vacío crítico es la desarticulación entre los actores educativos, cuando el trabajo no es cooperativo, se generan restos lo que resulta agotador en lugar de ser un proceso sistémico significativo y coherente con los derechos humanos fundamentales. En referencia al **IMF-UFPS-3**:

Bueno, yo hace poquito hice dos cursos, fueron virtuales, que hacían parte del semillero de un profe acá en la universidad. Los cursos eran sobre el diseño curricular en educación inicial y un curso sobre un diseño de aprendizaje universal, aunque fueron pues virtuales, yo siento que esos cursos me aportaron mucho para comprender cómo plantear teniendo en cuenta la diversidad y las necesidades de cada niño. Esto,

sin embargo, sentí que faltó una parte como más práctica de ese curso donde pudiera aplicar pues esos conocimientos directamente en el aula y recibir una retroalimentación sobre la implementación de las estrategias inclusivas que yo fuera a presentar, ya que pues el curso, como digo, era solamente virtual y aunque no era un curso como que tuviera solamente documentos y lecturas, documentos y lecturas no, porque el curso era como que muy didáctico, se presentaba la información muy didáctico, también había juegos interactivos y así, todo eso muy bien, pero siento que faltó como esa parte de práctica, de poder llevar a cabo lo que ya se aprendió.

Desde la perspectiva del **IMF-UFPS-3** la formación profesional deja de ser una acumulación pasiva de conceptos para convertirse en un sistema de aprendizaje activo. El uso estratégico de la tecnología logra vitalizar el conocimiento; lo que tradicionalmente se percibía como contenido denso o abstracto la teoría pura, se vuelve digerible y cercano gracias a las metodologías participativas. A su vez, el valor de la capacitación no reside únicamente en la calidad de la información, sino en la experiencia de usuario que facilita el aprendizaje. Esta respuesta sostiene que el diseño didáctico virtual cuando es efectivo elimina las barreras de resistencia hacia los temas normativos o curriculares, permitiendo que el educador se sienta motivado a explorar la teoría.

De modo que se redefine como un proceso de alfabetización dinámica donde la tecnología cumple su función mediadora para que el saber especializado sea accesible, estimulante y, sobre todo, aplicable a la labor cotidiana en el aula. En cuanto a la respuesta del **MF-UFPS-4** se destaca lo siguiente: *Creo que la universidad, bueno el programa, hace falta que se encuentre diplomados o algo, un curso constante durante las clases para poderles dar a los estudiantes porque solamente vemos como dos materias, pero siento que no son tan profundas para poder llevar a cabo esto y puede que en el momento de que ya ejercemos en un colegio sintamos vacíos de no saber cómo llevar las situaciones.*

Bajo esta contemplación del **MF-UFPS-4**, se identifica que la educación inclusiva no debe ser tratada como un módulo complementario, sino como un conocimiento permanente, también hace referencia en la preocupación ética del futuro docente, relacionado con el temor de recibir una formación fragmentada con solo dos asignaturas, lo que para la informante resulte insuficiente para gestionar la incertidumbre de un aula diversa, por lo que se aprecia una clara distinción entre el

conocer la norma y el saber actuar, sugiriendo que la universidad debe transitar de un modelo de información hacia uno de entrenamiento especializado que blinde al egresado contra la sensación de impotencia profesional. Por lo tanto, en palabras de Aznar (2019):

Los vacíos formativos en el profesorado respecto a la educación inclusiva no se limitan a la falta de conocimientos técnicos sobre discapacidades específicas, sino que abarcan una carencia profunda en el manejo de estrategias metodológicas flexibles y en la gestión de aulas heterogéneas. Esta insuficiencia en la formación inicial y continua genera en el docente sentimientos de inseguridad e impotencia que, a menudo, derivan en actitudes de resistencia hacia la inclusión o en la delegación de la responsabilidad pedagógica en los especialistas de apoyo. Para superar estos vicios, es imperativo que la formación trascienda la teoría y se centre en el desarrollo de competencias prácticas, éticas y colaborativas que permitan al maestro sentirse capaz de enseñar a todos sus estudiantes. (p. 115)

El vacío formativo es el origen de muchas de las actitudes negativas en el sistema educativo debido a que cuando un docente siente que no tiene las herramientas para manejar la diversidad, su mecanismo de defensa es la exclusión o la indiferencia evidenciando una desconexión teórico-práctica, porque muchos docentes conocen la definición de inclusión, pero no saben cómo aplicarla en un aula con estudiantes con necesidades distintas. Esto resalta la importancia de las prácticas reales que menciona el **MF-UFPS-4** en sus reflexiones.

Ante esta connotación, se refiere a la necesidad de construir una identidad docente experta a través de la recurrencia y la profundización. Al proponer diplomados y seminarios integrados desde sus primeros semestres se busca que el estudiante no sólo acumule créditos, sino que desarrolle una la capacidad de responder a las barreras del entorno escolar, apoyando en un bagaje de herramientas que se han ensayado y refinado sistemáticamente a lo largo de su proceso formativo. Al respecto, menciona Sancho (2018):

El desarrollo profesional a través de diplomados y seminarios especializados en educación inclusiva representa una oportunidad crítica para que los docentes reconstruyan sus marcos conceptuales y adquieran herramientas metodológicas de vanguardia que en la formación inicial muchas veces no logra cubrir. Estos espacios de formación no deben ser vistos como una simple acumulación de credenciales, sino como Foros de reflexión colaborativa donde el profesorado puede analizar sus propias resistencias, compartir experiencias de éxito y diseñar estrategias situadas que respondan a la complejidad de sus aulas. La actualización constante en estos entornos permite que la inclusión deje de ser una aspiración teórica para convertirse en una práctica pedagógica fundamentada en la evidencia y el compromiso ético. (p. 156)

Las formaciones mediante diplomados y seminarios son parte del proceso necesario para cerrar la brecha entre la teoría universitaria y la realidad del aula, ya

que permiten acceder a conocimientos específicos que evolucionan rápido, como leyes de inclusión, nuevas tecnologías de asistencia o avances en neuroeducación. Un aspecto para resaltar es que los diplomados conectan con especialistas y con ello algunas nacen o se crean comunidades de aprendizaje, gestándose una cultura de trabajo en equipo. De forma subsiguiente se presenta lo señalado por le **MF-UFPS-5**:

Los momentos que más aportaron a mi comprensión de la diversidad fueron aquellos vividos, pues en el aula, donde trabajé con estudiantes tanto con síndrome de Down, con ceguera y dificultades auditivas. Estas experiencias me permitieron poner en práctica mis conocimientos, los que adquirí en los cursos sobre desarrollo infantil y las didácticas integradas, comprendiendo que cada niño tiene una forma de aprender y un ritmo para hacerlo desde sus propias capacidades y necesidades. Sin embargo, también se han identificado vacíos en la formación relacionados en la atención pedagógica específica a cada tipo de discapacidad, porque no es lo mismo el aprendizaje de un niño con ceguera a un niño con discapacidad auditiva.

La formación docente no se completa en el aula universitaria, sino en el choque con la alteridad. Lo expuesto postula que la teoría educativa corre el riesgo de ser una estructura estéril si no es cuestionada por la realidad corporal y sensorial del estudiante. El docente al verse desarmado por la singularidad de un estudiante que no responde a los estímulos estándar experimenta una crisis de identidad profesional que lo obliga a movilizar sus estructuras cognitivas. Esta transición obliga a aceptar que la incertidumbre es una parte constitutiva del aula inclusiva. Al adaptarse a lo que el niño comunica con su presencia, el docente valida la existencia de múltiples verdades y caminos para llegar al conocimiento, rompiendo definitivamente con el molde de la educación estandarizada. De allí que, señala León (2015):

La atención pedagógica específica dentro del marco de la educación inclusiva no debe entenderse como una intervención segregada que separa al estudiante de su grupo de referencia, sino como el conjunto de apoyos especializados y ajustes razonables que se despliegan para garantizar la accesibilidad al currículo común. Esta atención requiere una planificación minuciosa que combine el conocimiento técnico sobre las necesidades del estudiante con una visión pedagógica que priorice su participación social. El objetivo fundamental es proporcionar los andamiajes necesarios para que el estudiante desarrolle al máximo sus competencias, asegurando que la respuesta a su singularidad no se convierta en una barrera para su integración en la vida escolar y comunitaria. (p. 94).

Esta posición hace reflexionar acerca de la calidad de la educación inclusiva se mide por la invisibilidad de la segregación y la visibilidad del apoyo, de ahí que se afianza que el maestro ha de gestionar un sistema de accesibilidad y alianza

estratégica con especialistas. Por su parte, el **MF-UFPS-6** expresó que: *“Bueno, en el que mayor aporte vi fue en didáctica del aprendizaje de la educación infantil. ¿Por qué? Porque allí nos dieron diversas herramientas para nosotros trabajar las diferentes temáticas dentro de un aula de clase. Aquí vimos cómo manejar aquellos juegos dinámicos y cómo poderlas adaptar a las necesidades de cada niño. Y como un vacío realmente fue esta práctica porque como tal no hubo inclusión por parte de la docente, no vi de parte de ella cómo era trabajar la inclusión en ese establecimiento educativo”*

Entre los aspectos que destaca el **MF-UFPS-6** se encuentra la efectividad de las herramientas de didácticas la cual se ve comprometida cuando existe una ruptura entre el contenido impartido y la práctica del formador. Si bien la asignatura de didáctica del Aprendizaje cumple su función de proveer un banco de recursos y estrategia de adaptación como el juego, estos conocimientos quedan huérfanos de validación real al no ser ejemplificados. Ante lo expuesto, Linares (2021) menciona que:

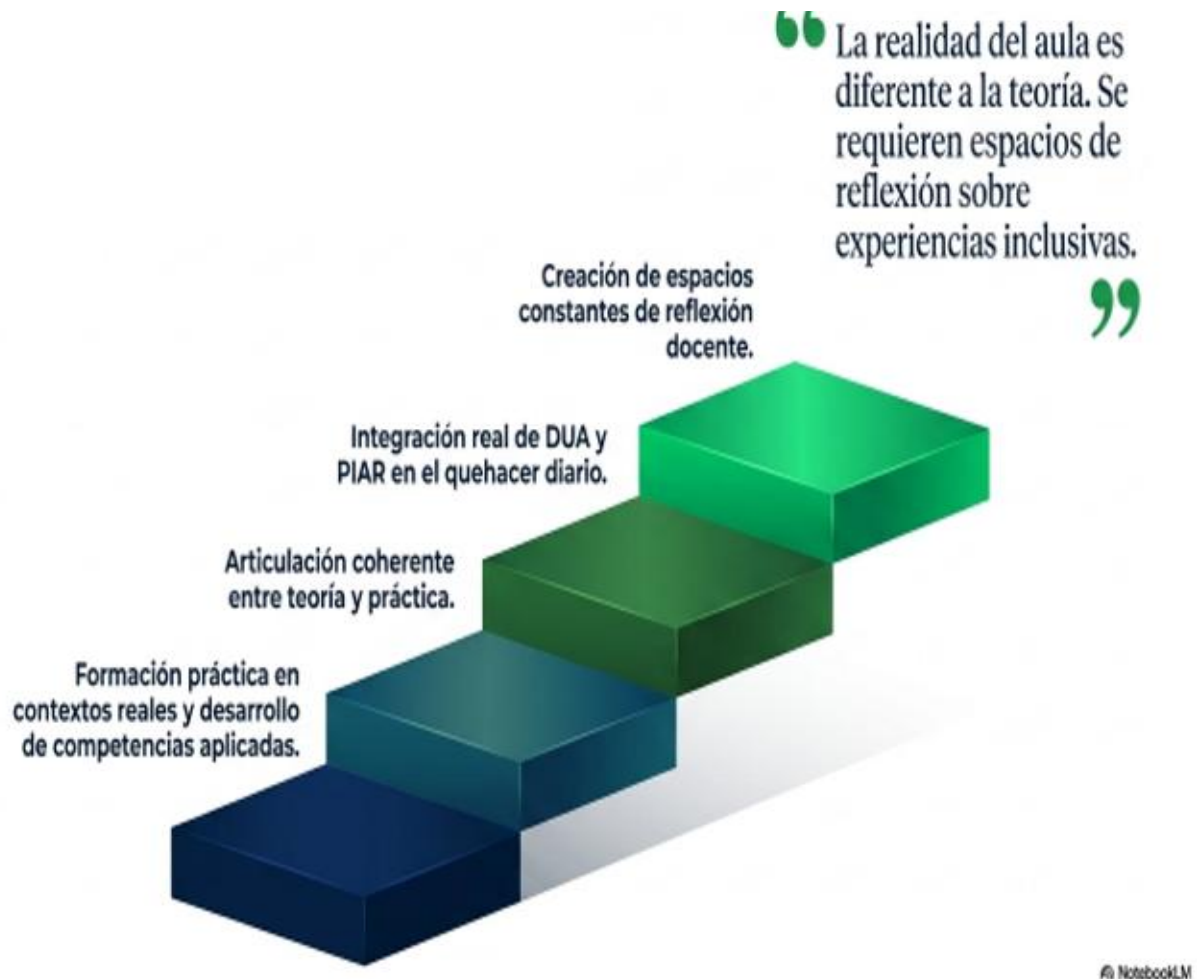
La didáctica de la educación infantil inclusiva debe trascender la simple transmisión de contenidos para convertirse en un diseño de ambientes de aprendizaje que favorezcan la exploración y el juego como ejes centrales del desarrollo. Esto implica que el docente debe proponer situaciones didácticas abiertas, donde la plasticidad de las estrategias permita que cada niño y niña, desde su singularidad motriz, cognitiva o sensorial, encuentra un modo de participación plena. Una didáctica inclusiva en la primera infancia no busca que todos aprendan lo mismo al mismo tiempo, sino que todos encuentren desafíos ajustados a las posibilidades en un entorno de seguridad afectiva y respeto mutuo. (hp p. 45)

Esta concepción de Linares (2021) Sustenta que, en la educación infantil, la didáctica no puede ser rígida, porque el desarrollo en la primera infancia es, por naturaleza, diverso o no lineal. De allí que el juego es el lenguaje universal que permite la inclusión mientras que una lección tradicional puede excluir a quien tiene una discapacidad, eso indica que una propuesta lúdica bien diseñada invita a todos a participar según sus propias capacidades, lo que se traduce en ambientes de aprendizajes significativos, en lugar de pupitres, se crean rincones o estaciones de trabajo donde los materiales, texturas, sonidos, imágenes están al alcance de todos, permitiendo la autonomía.

De existir una idea crítica centrada realmente en el aprendizaje se reconoce que cada niño tiene un ritmo biológico y de aprendizaje distinto, ajustándose al niño y

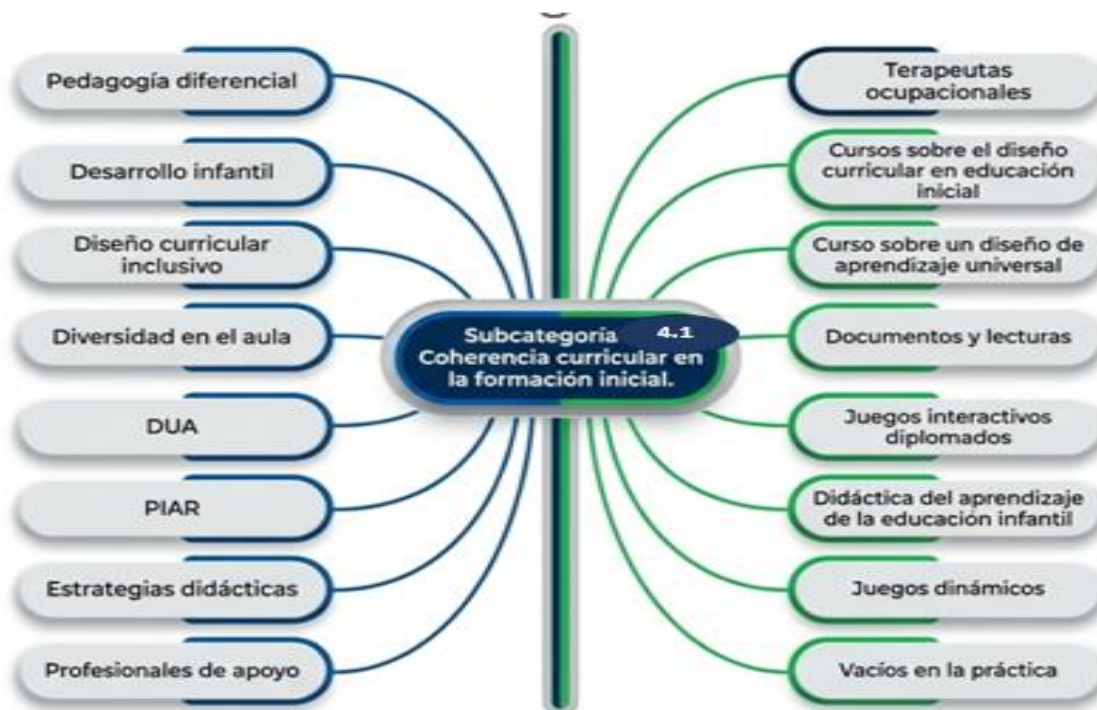
no el niño a un horario estricto que genera frustración. Una didáctica que prioriza el vínculo asegura que el estudiante se sienta seguro para explorar, lo cual es vital para quienes enfrentan mayores barreras.

Figura 18 *Realidad del aula*



Nota. Salamanca (2026)

Figura 19 Subcategoría 4.1 Coherencia curricular en la formación inicial.



Nota. Salamanca (2026).

Por otro lado, la densidad de propuestas reflejada en la gráfica evidencia que la mejora educativa requiere de una intervención multidimensional. Se destaca la importancia de integrar de forma sistémica el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y los Planes Individualizados de Ajustes Razonables (PIAR) en la cotidianidad escolar, dejando de ser vistos como trámites administrativos para convertirse en herramientas de equidad. La creación de espacios de reflexión y debate sobre casos reales propone un ecosistema de aprendizaje colaborativo donde el maestro en formación se reconoce como un investigador activo de su propia práctica, capaz de generar soluciones innovadoras y contextualizadas.

Finalmente, el análisis subraya que la realidad del aula exige una flexibilización curricular que incluya talleres lúdicos, simulaciones y convenios con instituciones especializadas. Estas acciones buscan mitigar la desconexión actual mediante un acompañamiento directo al estudiante con discapacidad, asegurando que la inclusión sea un escenario vivencial y no solo un postulado retórico.

Subcategoría 4.2. Formación como garante de justicia curricular

La formación docente como garante de justicia curricular se posiciona como un baluarte ético que impide que el derecho a la educación sea un privilegio de la normalidad. Esta formación no debe limitarse a la instrucción técnica, sino que ha de construir una preparación para el ejercicio pedagógico desde el punto de vista de la moralidad y la técnica, de ahí pueda cuestionar la rigidez de los contenidos estandarizados, puesto que cuando un maestro está debidamente formado comprende que el currículo no es un dogma intocable, sino una herramienta flexible que debe adaptarse para no excluir. Con relación a esta apreciación, Freire (2024) opina que:

La formación docente no puede ser un simple adiestramiento técnico ni una transferencia de conocimiento de quien supuestamente sabe a quién supuestamente no sabe. Por el contrario, la formación es un proceso permanente de reflexión sobre la práctica, donde el educador se reconoce como un sujeto inacabado que busca constantemente nuevas herramientas para comprender la realidad de sus estudiantes. (p. 32)

La capacitación del maestro trasciende la acumulación de certificados o el dominio de destrezas mecánicas; se entiende como un ejercicio de conciencia crítica. La formación deja de ser una etapa que se agota de obtener un título universitario para transformarse en un estado de búsqueda constante. En este sentido, en referencia a la educación inclusiva la formación actúa como un escudo contra la discriminación invisible, permitiendo que el maestro identifique cuando un método de evaluación o una estrategia didáctica está vulnerando la dignidad de un estudiante. Así, hoy la justicia curricular se materializa en la decisión diaria de transformar las barreras de entorno en rutas de acceso, asegurando que cada niño, sin importar su condición, encuentre en el aula un espacio de pertenencia intelectual y social.

Por otro lado, la trascendencia de esta formación radica en su capacidad para elevar las expectativas de aprendizaje sin comprometer la singularidad del estudiante. El docente formado en inclusión no simplifica los conocimientos, sino que adapta los medios para alcanzarlos, lo cual es la esencia misma de la justicia en la enseñanza. El efecto de esta formación es la creación de un sistema escolar donde el éxito no se mide por la homogeneidad del grupo, sino por la capacidad del sistema para potenciar las habilidades de cada estudiante. En definitiva, un docente capacitado es el único

agente capaz de desarrollar el currículo desde la equidad, donde la diferencia no es un obstáculo para el saber, sin un motor de innovación pedagógica.

Conforme a lo expuesto, se manifiestan las respuestas de los informantes, al respecto el **IMFUDP1**: “La formación para mí en educación inclusiva es fundamental porque permite orientar la práctica pedagógica hacia una equidad y un **respeto por la diferencia**. Un ejemplo de ello fue la implementación de **actividades basadas en el juego cooperativo** mediante las cuales se promovió que todos los estudiantes participaran sin distinción. Esta decisión pedagógica permite y me permitió observar a mí un mayor nivel de **integración social** y emocional en el grupo, evidenciando cómo las **estrategias inclusivas** favorecen el desarrollo de las **competencias comunicativas y socioemocionales** en los niños aun sin que ellos lo entiendan, teniendo siempre un objetivo para todo educativo, un objetivo pedagógico. Es por esto por lo que actividades como el juego de integrar sin discriminar permiten que la educación y una práctica inclusivas sea real”

Con la relación lo expuesto por el **IMFUDP1** se resalta que la formación en inclusión define como la capacidad del maestro para orquestar encuentros significativos donde la diferencia es un componente de la dinámica educativa. También refiere que la educación inclusiva no ocurre por azar, sino que es el resultado de un vínculo consciente entre la ética y la técnica. Al planificar bajo este enfoque el docente enseña a jugar a la vez que diseña una estructura donde la interdependencia sea positiva obliga a los estudiantes a reconocerse como iguales, disolviendo las jerarquías impuestas por las capacidades diagnosticadas. Con relación a lo señalado, considera Skliar (2017):

El respeto por la diferencia no debería ser confundido con una simple tolerancia benevolente o con la aceptación resignada de la existencia del otro. Respetar la diferencia significa, ante todo, dejarse conmover por la presencia de los demás, renunciando a la pretensión de querer explicarlo todo, de querer etiquetarlo todo o de querer normalizar aquello que nos resulta extraño. En el ámbito educativo, este respeto se traduce en una pedagogía de la hospitalidad, donde el docente no busca que el alumno sea una copia de sí mismo, sino que abre un espacio seguro para que la singularidad de cada niño pueda desplegarse sin el miedo a ser juzgado o corregida por no encajar en un molde preestablecido. (p.112)

Respecto a lo expuesto, Skliar rompe este esquema y propone la premisa de la hospitalidad, el aula debe ser un lugar donde la diferencia no sea algo que se gestiona, sino algo que se celebra como parte de la pluralidad humana. De esta forma,

la capacitación en diversidad es el único mecanismo que permite al futuro maestro transitar de una buena intención hacia una acción pedagógica significativa, por lo tanto, la esencia de esta preposición reside en la advertencia sobre la exclusión inadvertida, además apunta hacia un factor importante y es que se reconoce que a menudo la discriminación en el aula no nace de una mala voluntad, sino de una formación técnica insuficiente que impide al maestro ver las barreras de que él mismo ayuda a sostener. Por su parte, el **IMF-UFPS-2** expresó que:

La formación en la educación inclusiva es esencial porque cada niño tiene diferentes estilos de aprendizaje, y es necesario, o es un derecho por decirlo así, darle las oportunidades y la participación para que ellos puedan lograr un éxito en sus actividades académicas, o emocionales, o sociales, puesto que en las instituciones no sólo se va a dar conocimiento, sino también a relacionarnos y demás. El caso que más me ha marcado fue con este estudiante, y qué demostré en él, pues luego de estas actividades era más empático, era más sociable con sus compañeros, y disfrutaba realizar las actividades.

Del parte del **IMF-UFPS-2** se desarrolla una interpretación que profundiza en la visión holística de la escuela como escenarios de derechos, analizando cómo el reconocimiento de la neurodiversidad y los diversos ritmos de aprendizaje fundamental una práctica pedagógica más humana. Resaltando la comprensión de que la confirmación de que el aula no es una línea de producción de conocimiento, sino un espacio de encuentro donde convergen múltiples formas de procesar la realidad, por ello, cuando el maestro entiende que los estilos de aprendizaje no son obstáculos, sino características inherentes a la condición humana, su labor deja de centrarse en la estandarización y se enfoca en la apertura de oportunidades. Acorde con lo señalado, Castañeda (2019) menciona:

Los estilos de aprendizaje no deben entenderse como rasgos inmutables o categorías rígidas que definen para siempre la capacidad de un sujeto, sino como las preferencias y estrategias predominantes que una persona moviliza al enfrentarse a una tarea de aprendizaje. En el contexto de la educación inclusiva, reconocer estas diferencias implica que el docente debe diversificar su oferta pedagógica para que todos los estudiantes encuentren punto de anclaje con el contenido. No se trata de etiquetar al estudiante como visual o auditivo, sino de ofrecer un entorno rico en estímulos donde cada individuo pueda potenciar sus fortalezas y recompensar sus

debilidades promoviendo así un aprendizaje más profundo, autónomo y significativo a lo largo de la vida. (p. 84).}

Desde el enfoque de Castañeda (2019) la labor docente no consiste en realizar un test para encasillar al niño, sino en diseñar actividades académicas variadas para que el estilo de aprendizaje de cada estudiante se active de forma natural lo que se traduce en oportunidades y formas de participación. Al entender que los estilos son dinámicos por lo que se utiliza el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) para que la información sea percibida por los múltiples canales sensoriales dando paso al fortalecimiento de la metacognición puesto que cuando un estudiante comprende se da por hecho que gana autonomía, además contempla la mediación que se establece para que la estudiante pueda identificar sus propias preferencias.

Lo estimado, permite enunciar que el aprendizaje técnico es inseparable del aprendizaje racional, por lo tanto, la educación inclusiva es la herramienta que garantiza que nadie se ha privado de la interacción con el otro al ofrecer múltiples vías para la acción y la expresión, por lo que el maestro enseña y a su vez válida la existencia y la dignidad del estudiante. De este modo la formación profesional se convierte en el compromiso de transfigurar la escuela en un lugar donde aprender hacer y aprender a convivir tengan el mismo peso que el conocimiento intelectual, eliminando cualquier barrera que impida el desarrollo pleno del potencial infantil.

En lo que respecta al **IMF-UFPS-3**: “Bueno, yo pienso que es crucial porque nos permite responder con equidad a las necesidades de todos los estudiantes, garantizando pues su derecho a aprender. Es una ocasión, a lactar una actividad motriz para una niña con dificultades de coordinación, pues noté que su participación mejoró y que el grupo se mostró más simpático y colaborativo con ella”. Esta interpretación profundiza y la dimensión performativa del acto pedagógico, analizando cómo el ajuste técnico trasciende la funcionalidad para convertirse en un poderoso símbolo de reconocimiento humano y justicia restaurativa. La práctica docente se aleja de la fría aplicación del protocolo para transformarse en una pedagogía del testimonio. La particularidad de esta proposición reside en que cada modificación curricular es una declaración política sobre el derecho a la existencia plena dentro del aula. Al convertir sobre una barrera motriz, el maestro está leyendo la singularidad

del estudiante y, en ese acto de lectura, le está otorgando un lugar legítimo en el mundo.

Esta visión sostiene que la justa y razonable se relaciona con la condición humana y la dignidad del estudiante diluyendo la percepción de la discapacidad a través de la eficacia de la mediación. Por su parte, **MF-UFPS-4** indicó que: Desde mi práctica pedagógica, ¿por qué es crucial la formación en educación inclusiva? Es muy importante porque realmente la sociedad ahorita ha cambiado. No es como antes que no se encontraba ningún niño así, ¿no? Ahorita la sociedad está cambiando, los niños son diferentes a los de antes hoy o como yo era antes cuando yo estudiaba, ¿no? Y es importante llevar esta educación, esta formación porque no debemos quedarnos con lo que no contamos en el aula como niños que no cuentan con diversas... Sí, son niños normales, ¿no? Esta sociedad ahora, de acuerdo a cualquiera de los aspectos tanto naturales o incluso de salud, presentan evidencias en las cuales se generan unos diagnósticos, ¿no? Y esto es como la sociedad ha evolucionado. Esta formación cambió en mí el saber que hay alguien que necesita de mi ayuda y el poder que yo estoy... el poder que en mis manos está ayudarlo”.

La perspectiva del **MF-UFPS-4** refiere a la evolución del paradigma educativo frente a la nueva realidad social, expresando como el conocimiento de la neurodiversidad y los diagnósticos contemporáneos exigen una actualización radical de la identidad docente. Desde este aporte, la formación en inclusión se reconoce como un imperativo actual dictado por una reforma en la naturaleza de la sociedad, lo que implica una ruptura con el modelo educativo tradicional sobre lo cual no es posible educar bajo los parámetros, pues la realidad moderna ha hecho visible lo que antes permanecía oculto o ignorado.

Por lo tanto, este cambio de paradigma obliga a redefinir el concepto de normalidad, entendiendo que la diversidad es hoy el rasgo constitutivo de cualquier grupo humano. En consecuencia, el docente actual debe ser un profesional de la complejidad. Esta visión sostiene que quedarse anclado en antigua metodología es condenar al fracaso a una generación de estudiantes que procesan el mundo de manera distinta. Por su parte, la **MF-UFPS-6** indica que “Esto es importante porque nos permite tomar decisiones más humanas y conscientes de la necesidad de cada estudiante. Un ejemplo de esto es que dentro del aula la docente siempre hacía a

un lado la niña y nunca la dejaba ni estar con sus compañeros ni que jugara. Dentro de mis planeaciones yo intenté que ella estuviera dentro de los juegos y así pude haber que los estudiantes sí querían apoyarla. De parte de los estudiantes sí se veía la inclusión como tal”.

Esta reflexión revela que la inclusión no es un fenómeno espontáneo, sino un evento provocado por la intención docente. Desde la experiencia narrada por la **MF-UFPS-6** al diseñar actividades donde la estudiante podía participar activamente, la maestra en formación no sólo le dio un lugar a la estudiante, sino que les dio a sus compañeros la oportunidad de ejercer la solidaridad, por ende, al implementar el juego como estrategia de invisibilización se rompió la barrera de la otredad. El juego permitió que sus pares la vieran como una compañera de equipo y no como alguien que necesitaba cuidados externos. La planeación estratégica transformó a la estudiante en una espectadora pasiva a protagonista central del aula. Con relación a lo expuesto, Navarro (2017) dice:

El juego en educación inclusiva actúa como un escenario de simulación social donde las reglas se adaptan para permitir la participación de todos, independientemente de sus condiciones personales. No es simplemente un recurso de entretenimiento, sino un espacio pedagógico de alta intensidad donde se suspende la lógica de la inclusión y se prioriza la interacción y el goce colectivo. A través del juego, los estudiantes experimentan la necesidad de la cooperación para alcanzar un objetivo común, lo que obliga a cada participante a valorar las capacidades del otro, descubriendo que la diversidad de talentos y ritmos es, en realidad, una ventaja estratégica para el grupo y no un obstáculo para la victoria o el éxito de la tarea. (p. 142).

Mientras las tareas académicas tradicionales suelen resaltar lo que un niño no sabe hacer, El juego inclusivo está diseñado para resaltar lo que El Niño sí puede aportar. En el juego inclusivo, las reglas no son sagradas; están al servicio de la participación. Si un niño tiene movilidad reducida, la regla se ajusta para que su rol sea esencial. Esto enseña a todo el grupo que la justicia consiste en dar a cada uno lo que necesita para jugar en igualdad de condiciones. Lo expuesto permite reflexionar acerca de profundizar en la ética y el liderazgo pedagógico, considerando como la intervención del practicante logra revertir la dinámica de exclusión institucional y despertar el potencial empático del grupo, de ahí que la inclusión depende también de la voluntad pedagógica humanizada por lo que al desafiar la segregación impuesta en maestro en formación restituye el derecho a la participación. Acorde con lo expuesto, Toro (2021) asegura:

Una pedagogía humanizada jaquesa que coloca la vida y la dignidad de la estudiante en el centro de toda decisión, comprendiendo que el acto de enseñar es, ante todo, un acto donde el maestro asume la responsabilidad de proteger y potenciar la singularidad de quien aprende. (p. 58).

Humanizar la pedagogía implica aceptar que el estudiante no es una página en blanco sino un ser con historia, miedos y deseos. Hoy la voluntad humanizada crea es el clima de calma que permite que el sistema nervioso del estudiante especialmente de aquellos con neurodiversidad pase del estado de supervivencia al estado de aprendizaje, transformando el aula en un escenario de crecimiento. Esta proposición postula que el maestro inclusivo es un escudo que intercepta los prejuicios externos y las presiones estandarizadoras.

Figura 20 Subcategoría 4.2. Formación como garante de justicia curricular



Nota. Salamanca (2026).

El análisis de la formación docente como garante de justicia curricular revela una transición crítica desde un modelo de estandarización hacia uno de equidad profunda y respeto por la diferencia. Los resultados indican que el currículo tradicional, caracterizado por ser rígido y fragmentado, opera bajo la premisa de un estudiante homogéneo, lo que inevitablemente deriva en exclusión y fracaso escolar estructural. Ante esto, la justicia curricular surge no como un concepto abstracto, sino como una práctica profesional que reconoce la condición humana y los diversos

estilos de aprendizaje, exigiendo que el sistema educativo se ajuste dinámicamente al estudiante y no a la inversa, garantizando así trayectorias de aprendizaje personalizadas y efectivas.

La investigación destaca que la implementación de esta justicia requiere el desarrollo de competencias socioemocionales y comunicativas tanto en docentes como en estudiantes, integrando la actividad motriz y el juego cooperativo como estrategias de cohesión social. Esta propuesta de mejora sostiene que la verdadera inclusión se alcanza mediante una evaluación flexible y diferenciada, donde la justicia no se limita al acceso, sino que se manifiesta en la equidad de los resultados. De este modo, la formación inicial debe capacitar al educador para diseñar estrategias inclusivas y adaptaciones curriculares que transformen el aula en un escenario de participación real, donde cada intervención pedagógica sea un acto de validación de la diversidad presente en el ecosistema educativo.

Subcategoría 4.3 Propuestas de mejora basadas en la experiencia pedagógica

Las propuestas de mejoras basadas en la experiencia pedagógica representan el ejercicio entre el ideal académico y las tensiones reales del aula con la población y estudiantil diversa. Esta subcategoría propone que la formación universitaria no puede ser un circuito cerrado de teorías, sino un sistema abierto que se nutre de retroalimentación constante de quienes habitan la escuela. En este sentido, Schön (1998) refiere:

Las propuestas de mejora que emanan de la práctica no deben verse como simples ajustes técnicos, sino como el resultado de una reflexión en la acción que permite al profesional reconstruir sus esquemas de conocimiento. Cuando el docente se enfrenta a situaciones complejas e inciertas en el aula, la experiencia se convierte en una fuente de investigación donde se generan nuevas estrategias que responden a la singularidad de los problemas encontrados. Por lo tanto, la sistematización de estos hallazgos prácticos es lo que verdaderamente impulsa a la innovación educativa y fortalece la formación permanente de los educadores. (p. 74)

El contacto con la realidad escolar actúa como un filtro debido a que la teoría se pone a prueba en la práctica, y es precisamente en esas circunstancias donde se descubren las claves para una verdadera transformación educativa. En consecuencia, el progreso de la enseñanza depende de la capacidad del sistema para aprender de sus propios maestros. Es así que la innovación no descende de los despachos administrativos, sino que asciende desde las bases del aula cuando se

sistematizan las respuestas creativas ante problemas específicos. Esta visión sostiene que el maestro, al reflexionar sobre sus éxitos y tropiezos, deja de repetir rutinas para empezar a crear pedagogía. Así, la formación profesional se fortalece sólo cuando se reconoce que el saber más potente hoy es aquel que ha sido moldeado por la experiencia, convirtiendo cada desafío pedagógico en una oportunidad para robustecer la calidad de todo el sistema educativo.

La recomendación es que emergen de la práctica como la inclusión de talleres técnicos de braille, lengua de señas o manejo de crisis no deberían ser sugerencias sino exigencias técnicas para cerrar la brecha entre el saber qué es la inclusión y el saber cómo incluir. Al fundamentar estas mejoras en la vivencia directa el maestro en formación asume un rol de evaluador curricular, identificando que la verdadera calidad de un programa de licenciatura se mide por la capacidad de dotar al maestro de herramientas pragmáticas que garanticen la autonomía del estudiante desde el primer día.

Por otro lado, la viabilidad de estas transformaciones curriculares requiere una gestión institucional que asuma la inclusión como un compromiso sistémico con responsables y plazos definidos, porque no basta con reconocer los vacíos formativos, es necesario traducir la experiencia pedagógica en una ruta de mejora que involucre a los comités de currículo, expertos en neurodiversidad y comunidades con discapacidad. Este enfoque de mejora continua asegurando que la educación evolucione hacia una especialización de base, donde el docente egrese con la solvencia necesaria para liderar procesos interdisciplinarios y diseñar ajustes razonables. Considerando lo anterior se expone la respuesta del **IMFUFP1**:

Para fortalecer la formación en educación inclusiva dentro del programa de licenciatura en educación infantil, como primer punto es importante ampliar la carga académica en los espacios curriculares dedicados a la inclusión. A esto me refiero en la formación práctica y las simulaciones en el aula, que venga desde la parte más alta del programa, como es la decana, todo lo que venga de más para poder trabajar de una manera real, para entender cómo podemos llevar la educación inclusiva de manera real. Como segundo es establecer unos convenios con instituciones especializadas para realizar prácticas orientadas al acompañamiento del estudiante con discapacidad. Porque solo en el quinto semestre vemos una práctica que se llama práctica en contextos especiales, pero siento que le falta mayor preparación de las practicantes para que lleguen a las aulas. Sin embargo, teniendo en

cuenta que estos convenios no se traten de instituciones que trabajen únicamente con estudiantes en discapacidad, sino que haya una inclusión real en el aula con niños regulares. Como tercero, promover semilleros de investigación sobre la educación inclusiva que permitan construir propuestas innovadoras y contextualizadas dentro de una práctica real, dentro de una práctica pedagógica que sea más significativa y se trate más de aprender cómo podemos llevar a cabo esta inclusión educativa. Por eso es por lo que considero que estas acciones contribuirían de una forma real a considerar una formación docente más integral que se comprometa con la equidad educativa, reconociendo la diversidad como el eje fundamental en la educación infantil.

Lo expuesto permite interpretar que la propuesta de reingeniería curricular, explorando como la articulación entre la gestión institucional, la experiencia clínica y la investigación transforma la formación del maestro en un ejercicio de alta competencia social. Además, postula que la capacitación debería ser una política institucional de largo alcance que emane la esfera administrativa como las decanaturas para permear cada nivel del programa, donde la simulación y la práctica no sean eventos esporádicos, sino componentes constantes de la identidad profesional. Resaltando que la seguridad del maestro en formación depende de la exposición temprana y supervisada a la realidad del aula, superando la fragmentación de los semestres actuales para construir un saber pedagógico robusto y confiable. Para Duk (2017):

El currículum en educación inclusiva no debe ser entendido como un plan de estudios estático y predeterminado al que los estudiantes deben adaptarse, sino como un proyecto educativo flexible y diversificado que se organiza para responder a la pluralidad de necesidades de todo el estudiantado. Una gestión curricular inclusiva exige que el docente sea capaz de realizar ajustes en los objetivos, los contenidos, las metodologías y la evaluación, asegurando que estos cambios no simplifiquen las expectativas de aprendizaje, sino que proporcionen las rutas necesarias para que cada estudiante, desde su propia singularidad, acceda a conocimientos comunes. El currículo se convierte así en una herramienta de equidad que garantiza no sólo el acceso a la escuela, sino la participación real en el aprendizaje. (p.124)

No se trata de hacer excepciones para unos pocos, sino de diseñar la clase pensando en la diversidad desde el inicio a través del enfoque DUA. Por lo tanto, el ajuste curricular no es una pérdida de nivel, sino una ganancia en accesibilidad. La meta es que todos los niños aprendan los mismos objetivos generales de grado, pero permitiendo que lo hagan a través de medios distintos y contextos especiales. Su función es identificar los puntos de contacto entre el contenido y las capacidades del

estudiante asegurando que nadie se quede fuera de la conversación cultural que representa el currículo escolar.

Al respecto, para profundizar en la complejidad de los contextos especiales aquellos entornos educativos que atienden a poblaciones con discapacidades severas o situaciones de vulnerabilidad extrema Casanova (2017), experta en supervisión y diseño de sistemas inclusivos propone que:

La intervención en contextos especiales no debe interpretarse como una práctica pedagógica de segunda categoría o asistencial, sino como un ejercicio de alta especialización donde la adaptación del entorno se vuelve una condición imperativa para que el ejercicio del derecho a la educación. Estos contextos exigen que el profesional posea una capacidad analítica superior para identificar barreras que a menudo son invisibles en el aula regular, demandando una personalización extrema de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En estos escenarios, el éxito educativo no se mide por la estandarización de resultados, sino por la conquista de niveles crecientes de autonomía y por la calidad de interacciones humanas que permiten al estudiante reconocerse como un sujeto con plenas posibilidades de desarrollo dentro de su propia singularidad. (p. 82).

El maestro en contextos especiales no es un cuidador, es un profesional y aprendizaje, donde su meta no es que el estudiante esté atendido y cómodo, sino que el niño aprenda, se comunique y ejerza su voluntad, por lo que trabajar en estos escenarios desarrolla en el maestro un ojo clínico para las barreras. La postura de casanova (2017) sugiere que quien se forma en contextos especiales adquiere una sensibilidad superior para detectar obstáculos físicos, comunicativos actitudinales que otros pasan por alto convirtiéndose en un defensor de la accesibilidad universal en cualquier ámbito educativo. Por su parte el **IMF-UFPS-2**:

Como primero, sería ampliar un poco más las prácticas y asignaturas del programa que tengan que ver con lo que la educación inclusiva se refiere, puesto que en un semestre no se alcanza a abarcar todas las temáticas, o estrategias, o métodos, o nosotros como docentes en formación no alcanzamos a dimensionar la cantidad de estudiantes con diversidad, entonces como el tiempo es limitado, esto también a nosotros nos limita a buscar qué métodos, qué estrategias, o cómo abordar esto, no sólo centrarnos en un niño, sino que a veces en un aula hay diferentes discapacidades, estilos de aprendizaje, diversidad, y entonces siento que ampliar un poco más como la práctica en contextos especiales. Otro sería fomentar el trabajo interdisciplinar, instituciones, padres de familia, docentes, entidades de salud y demás, hacer un trabajo en conjunto. Y por último sería implementar como más talleres o asambleas o este tipo de salidas pedagógicas para ayudarnos en nuestra formación como docentes. ¿En qué tiempo? Pues yo creo que como vamos ahora acá en Colombia y en la inclusión, creo que esto se

debería hacer lo más pronto posible, puesto que cada día vamos avanzando más, vamos descubriendo nuevas discapacidades, estilos de aprendizaje, diversidad. Vivimos en una zona de frontera y siempre estamos en contacto con personas inmigrantes, entonces siento que esto debería realizarse lo más pronto posible, a corto plazo, o tenerlo en mente como propuesta y ya irlo desarrollando poco a poco.

Desde el enfoque del **IMF-UFPS-2** se interpreta que el tiempo académico actual e insuficiente para procesar la complejidad de las aulas contemporáneas, donde no existe una única forma de diversidad, sino una convergencia de discapacidades, estilos de aprendizaje y desplazamientos humanos. Por tanto, la propuesta de ampliar la carga práctica no es un capricho curricular, sino una estrategia de supervivencia profesional para no sucumbir ante la magnitud de la demanda educativa real. Por lo tanto, Tomlison (2018) asegura:

El tiempo académico en el aula inclusiva debe dejar de ser una constante inflexible a la cual todos los estudiantes deben ajustarse para convertirse en una variable que el docente gestiona en función de las necesidades de aprendizaje. Cuando el tiempo se utiliza de manera uniforme, se penaliza inevitablemente a quienes requieren más espacio para procesar la información o consolidar habilidades, transformando el reloj en una barrera para la inclusión. Una pedagogía efectiva reconoce que el aprendizaje es un proceso asincrónico; por lo tanto, el diseño de la institución debe permitir que el tiempo se expanda o se contraiga, garantizando que la profundidad de la comprensión no sea sacrificada en favor del cumplimiento de un cronograma burocrático que ignora la diversidad de ritmos biológicos y cognitivos. (p. 95)

Desde este enfoque, el tiempo es un recurso valioso y, a menudo, el más injustamente distribuido en el aula, porque si todos los estudiantes deben terminar la misma actividad en los mismos 40 minutos, estamos evaluando la velocidad del procesamiento y no la capacidad real o el conocimiento. En este sentido, ir lento no es un signo de falta de capacidad, sino una necesidad neurobiológica en ciertos contextos. Tomlinson, (2018) sugiere que es preferible que un estudiante domine un concepto esencial a su propio ritmo que obligarlo a cubrirlo todo el programa de manera superficial y fragmentada por lo tanto el tiempo académico debe estar al servicio del aprendizaje, es decir que al flexibilizar los plazos se le enseña al estudiante a conocerse a sí mismo y sobre todo a manejar la autonomía y la gestión del tiempo.

En consecuencia, el fortalecimiento formativo debe cimentarse sobre 3 pilares de acción. El primero se relaciona con la situación del enfoque unilateral por el trabajo interdisciplinar, de tal manera que se reconozca que el maestro no puede ser el único responsable de la inclusión, puesto que el éxito educativo depende de un engranaje

sistemático. Sin esta red, el maestro queda aislado y su intervención, por bien intencionada que sea, resulta fragmentada. También, a través de la inmersión vivencial y experimentación, basándose en una propuesta de clases pedagógicas que rompan el confinamiento del aula universitaria. Entendiendo que la dimensión de la diversidad no solo se cumple a través del contacto directo con los sujetos, permitiendo que el futuro maestro desarrolle un juicio desde un rigor pedagógico que los libros no pueden proveer.

Y el tercer pilar se interpreta que se relaciona con la temporalidad y la adaptación que bien dado debe ser a corto plazo porque no se puede esperar a futuros rediseños curriculares lentos, debido a que la realidad exige que la universidad responda hoy a las necesidades de una población estudiantil diversa ya que está presente en las aulas. Además, también se debe contar con el trabajo interdisciplinar, de modo que se desarrolle un proceso comprometido y con responsabilidades comunes. Ante esto, Egido (2017) dice:

El trabajo interdisciplinario en educación inclusiva no puede reducirse a una simple coexistencia de profesionales que intervienen de forma aislada sobre el mismo alumnado, sino que debe constituirse como un proceso de cooperación coordinada y dialógica. Sólo a través de esta mirada transdisciplinario es posible comprender al estudiante en su totalidad, superando la fragmentación del conocimiento técnico y permitiendo que los apoyos específicos se diluyan de manera natural en la dinámica cotidiana del aula, favoreciendo así una verdadera inclusión que trascienda la atención meramente clínica. (, p. 156).

El trabajo interdisciplinar es lo que permite que el conocimiento médico o terapéutico se traduzca en una herramienta pedagógica útil para el día a día en el salón de clases. De allí que el especialista de pedagogizar su saber para que el maestro pueda aplicarlo y tecnificar su observación para dar insumos al especialista. Cuando hay trabajo interdisciplinar los apoyos son coherentes entre sí, lo que reduce la carga cognitiva del estudiante y le permite sentir que el entorno escolar habla un solo idioma respecto a sus necesidades. Por lo tanto, **IMF-UFPS-3:**

La primera recomendación, yo diría que implementar espacios de reflexión y debate sobre casos reales de inclusión, que fortalezcan pues primeramente la empatía y la toma de decisiones éticas del futuro docente, ya que bueno, una vez que yo estaba precisamente en quinto semestre donde hice esta práctica de diversidad, los profesores me contaban que las niñas anteriores a mí y otras como que eran muy despectivas con los niños, porque en ese lugar donde yo estaba eran solamente niños con discapacidad, entonces que las niñas como que

no miraban nada, como que les hacían caras, entonces pues eso los niños lo notan, aunque uno piense que no y que ellos no ofrecen atención, ellos lo notan porque inmediatamente les cambia la actitud. O sea, ellos son todos alegres y al querer abrazarlos ve que uno pues le hacen una mala cara, el niño ya pues se pone triste y se aleja, entonces yo siento que eso hace falta. También siento que hace falta ofrecer talleres con especialistas en discapacidad, atención curricular y diseño universal para el aprendizaje DUA, ya que como le digo profe, estos temas claramente se ven pues en el semestre, pero siento que es un tiempo como muy corto, siento que hace más, hace que haga más falta profundizar en ese tema para nosotros prepararnos bien. Y como última recomendación, siento que sería promover la creación de materiales didácticos inclusivos dentro de los cursos pedagógicos, ya que, pues normalmente no se toma en cuenta como que, solamente se toma en cuenta como que bueno, vamos a hacer un material para tal edad, sí, pero no como pues bueno, vamos a hacer un material para ese niño que tiene autismo, un grado 1, un grado 2, entonces siento que eso también hace falta en todas las materias que nosotros vemos.

Esta respuesta permite interpretar que el **IMF-UFPS-3** manifiesta la dimensión ética y técnica de la sensibilidad docente, explorando cómo la formación en inclusión debe trascender la teoría para convertirse en un ejercicio de humanización, dominio lingüístico y diseño adaptativo propone una formación que no sólo desarrolle contenidos, sino que confronte al futuro docente con sus propios prejuicios mediante el análisis de casos reales, transformando la lástima o el desprecio en una responsabilidad ética y profesional basada en el respeto absoluto a la dignidad del otro.

Seguidamente se presenta la postura del **MF-UFPS-4**:

Tres aspectos o recomendaciones. Diría que la primera enfatizar no solamente en un semestre la práctica sino también seguir evidenciando en más semestres que se va a encontrar esto en el aula. Sí, como que a través de cursos o brindarles también a los estudiantes algún semillero, algún cursillo o un diplomado que también los motiven a ellos, ¿no? También llevarlos... evidenciar prácticas que no solo se encentren en una educación inclusiva sino también poderlas mezclar. Ejemplo, no sé, contextos especiales con educación inclusiva o también cuando trabajemos en las últimas prácticas ya sea la profesional incluir también un escenario de educación inclusiva.

Desde el enfoque del **MF-UFPS-4** se destaca que el contacto con la diferencia no se limite a un periodo corto de práctica, sino que se convierta en una constante a través de diversas modalidades formativas como diplomados, semilleros y cursos de actualización. Esta visión sostiene que la motivación y la pericia del futuro maestro

depende de una exposición sostenida en el tiempo, lo que permite que el enfoque inclusivo se convierta en un hábito mental y no sólo en un requisito académico. Además, se resalta que rechaza la idea de que los contextos especiales y la educación regular se desarrollen desde formas separadas, por lo que la recomendación es mezclar estas realidades, permitiendo que el maestro aprenda a gestionar la diversidad en entornos donde convergen múltiples condiciones, incluso enfatiza que las prácticas finales o de egreso deben contemplar obligatoriamente escenarios de inclusión.

Esta posición defiende que el sello de calidad de un licenciado en educación infantil debe ser su capacidad de liderar aulas diversas en su última etapa de formación, garantizando que el paso al mundo laboral se dé con una experiencia real de gestión de equidad. Desde esta postura se destaca que existe una confluencia de realidades, donde se expresa la idea de que el aprendizaje es más potente cuando se enseña a integrar diversos contextos de discapacidad y regularidad en un mismo espacio de práctica que también resalta la suficiencia temporal, reconociendo de que un solo semestre es insuficiente para dimensionar la complejidad humana, exigiendo una presencia transversal de la temática en la malla curricular. De esta forma subsiguiente se indica la respuesta del **MF-UFPS-5**:

Bueno, como recomendaciones, la primera es incorporar espacios de práctica inclusiva real, es decir, que se creen convenios con instituciones en el que realmente se trabaje con inclusión cuando es necesario, por ejemplo, tenemos una práctica en la cual se trabajan los contextos especiales, entonces que cuando sea esta práctica realmente podamos ejercer esto en la experiencia, porque en lo personal en mi momento de realizar la práctica no pude realizarla, sino que todos mis estudiantes eran estudiantes regulares. Esta pues para mí los responsables vendrían siendo la coordinación académica y debería hacerse a corto plazo porque pues es necesario que los estudiantes de educación infantil pues empiecen a tener prácticas inclusivas desde sus inicios de la carrera. Como segunda recomendación es para mí crear un módulo sobre lengua de señas donde su enfoque sea práctico, siento que las materias que vemos son importantes y también muy fundamentales en la carrera, pero incluir una enseñanza de lengua de señas es importante porque ahorita la lengua de señas es tan importante como el inglés, porque nos permite comunicarnos en contextos inclusivos donde encontramos estudiantes con discapacidad auditiva y facilitaría tanto la enseñanza como el aprendizaje. También me parece que debería ser a corto plazo pues para que desde un inicio vayamos teniendo conocimiento de cómo podemos comunicarnos

siempre de forma verbal y como responsable tendría que ser el comité curricular ya que ellos son los encargados de organizar lo de las materias. Y finalmente como última recomendación es la incorporación de proyectos comunitarios de inclusión, es decir fomentar la participación de actividades con instituciones que atiendan a niños con diversas capacidades, un ejemplo de esto es la institución La Esperanza, no solamente se habla de la práctica en contextos especiales donde se va a una institución y encontramos a uno o dos estudiantes con discapacidad sino que por ejemplo en esa institución encontramos diversos contextos que nos permiten conocer más acerca de la realidad que se vive en la inclusión. Este vendría siendo como responsable la Facultad de Educación y la Coordinación Académica y pues sería a mediano plazo pues porque ya sería pues la organización con la institución y la universidad. Muy bien, muchas gracias entonces por su tiempo y disposición para la entrevista.

Como parte del proceso interpretativo se refiere la concepción del **MF-UFPS-5** la necesidad de superar las brechas entre el currículo formal y la realidad del aula. Puesto que consideras que no basta con tener una asignatura sobre contextos especiales si el practicante no se enfrenta a la diversidad humana en su estado más puro. La respuesta aboga por una democratización de las herramientas de comunicación, como la lengua de señas, elevándola al mismo status de importancia que una lengua extranjera, reconociendo que la verdadera barrera en la inclusión suele ser la incapacidad del sistema para establecer diálogo con el estudiante.

Además, enuncia la autenticidad en la experiencia puesto que denuncia el vacío que se produce cuando una práctica especial se realiza con grupos homogéneos, sosteniendo que la coordinación académica debe garantizar que el estudiante se encuentre con la alteridad de forma directa, permitiendo que la teoría de los ajustes razonables sea puesta a prueba en escenarios de necesidad real. Incluso manifiesta el giro lingüístico y la inclusión al estimar la necesidad de proponer un módulo práctico de lengua de señas, desde ese punto de vista se reconoce que la inclusión es un acto de comunicación.

Por ende, una recomendación que se declara es el requerimiento hacia el Comité Curricular, hoy con el objetivo de dotar al maestro de una competencia bilingüe que elimine el aislamiento del estudiante con discapacidad auditiva, facilitando un aprendizaje bidireccional y equitativo. Por su parte, la perspectiva del **MF-UFPS-6** destaca:

Como primero está implementar más talleres lúdicos que nos permitan a nosotros adquirir experiencias sobre estas prácticas pedagógicas. Esa sería a corto plazo. La siguiente sería formar alianzas con las instituciones educativas que realmente ofrecen esta práctica pedagógica. Por ejemplo, que se atiendan estas necesidades no sólo sea con un colegio que sólo dice tener inclusión, pero realmente dentro de las aulas de clases no se ve y no es tomada en cuenta por los docentes. Ese sería mediano plazo. Y a largo plazo también sería como que se tuviera en cuenta que los docentes que imparten aquí esas materias sean personas que trabajen realmente esa inclusión y que no sea sólo porque la han visto, porque ellos creen que se trabaja así, sino porque ellos han trabajado y tienen el seguro conocimiento de que las cosas son así y se llevan así.

La postura del **MF-UFPS-6** permite interpretar que el taller lúdico no es visto como un espacio de recreación, sino como un centro de experimentación pedagógica. A corto plazo, esto permite que los docentes a que eran experiencias de éxito en un entorno seguro, fortaleciendo su confianza antes de enfrentarse a la complejidad del aula regular, constituyendo la preparación del terreno emocional y técnico del maestro. En opinión de Arnaiz (2019):

Al participar en dinámicas de juego, los maestros desarrollan una sensibilidad pedagógica que les permite entender cómo la rigidez de una instrucción puede excluir y como la flexibilidad de una propuesta lúdica puede integrar. Estos talleres actúan como laboratorios sociales que fomentan la creatividad y la colaboración, proporcionando al docente un repertorio de estrategias pedagógicas para diversificar el aprendizaje, garantizando que El juego sea el puente hacia el desarrollo de competencias tanto académica como socio afectiva. (p.76).

Desde el enfoque de Arnaiz (2019) Con la lúdica del maestro aprende a bajar la tensión académica y subir la conexión humana y hace reflexionar acerca de que el taller lúdico prepara al maestro para diseñar un aula donde el error sea parte del juego y donde la diferencia de capacidades sea un recurso para ganar el desafío colectivo, no una razón para quedar fuera, lo que implica atender las necesidades. Por lo tanto, para Echeita (2019):

La atención de las necesidades educativas debe dejar de centrarse en la patología o en el diagnóstico clínico del estudiante para enfocarse en la identificación de las barreras al aprendizaje y la participación que el propio sistema genera. Atender una necesidad implica reconocer que el éxito escolar depende de la interacción entre las características del estudiante y el entorno educativo; por tanto, la respuesta pedagógica debe consistir en la provisión de apoyos y ajustes que garanticen una presencia, participación y progreso efectivos. No se trata de normalizar al individuo para que encaje en la escuela, sino de transformar la cultura y las prácticas escolares para que la diversidad sea acogida como un valor que enriquece a toda la comunidad. (p. 54)

También hace referencia a que la competencia docente se construye a través de un proceso escalonado de inmersión y validación por lo que expone una transición radical en que se anuncia la necesidad de pasar de los colegios con inclusión de papel a escenarios donde la diversidad sea una práctica real y de docentes universitarios con saberes abstractos a mentores con sabiduría teniendo como objetivo eliminar la brecha entre el discurso inclusivo y la acción en el aula, asegurando que el futuro maestro se forme bajo el ejemplo de quienes ya han navegado la complejidad del sistema.

Figura 21. Subcategoría. 4.3 Propuestas de mejora basadas en la experiencia pedagógica

**Subcategoría 4.3
Propuestas de mejora
basadas en la experiencia
pedagógica**

“ La realidad del aula es diferente a la teoría. Se requieren espacios de reflexión sobre experiencias inclusivas. ”



Nota: Salamanca (2026).

Figura 22 Propuestas de mejora basadas en la experiencia pedagógica



Nota: Salamanca (2026).

El análisis de la Subcategoría 4.3: Propuestas de mejora basadas en la experiencia pedagógica revela que la transformación de la educación inclusiva requiere abandonar los modelos de formación meramente teóricos para adoptar un enfoque de práctica reflexiva. Los hallazgos sugieren que el desarrollo de competencias aplicadas es el cimiento fundamental para que el maestro pueda navegar la complejidad del aula, donde la realidad suele desbordar los marcos conceptuales tradicionales. En este sentido, la articulación coherente entre la academia y el territorio se presenta como una urgencia pedagógica, permitiendo que instrumentos como el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y los Planes Individualizados de Ajustes Razonables (PIAR) dejen de ser requisitos administrativos y se conviertan en ejes transversales del quehacer diario.

Por otro lado, la multiplicidad de estrategias identificadas en el mapa mental evidencia la necesidad de crear un ecosistema de apoyo institucional y colaborativo.

Finalmente, los resultados analizados proponen una reconfiguración de la formación inicial y continua que priorice la flexibilidad y la contextualización. La vinculación mediante convenios con instituciones especializadas y la implementación de talleres lúdicos refuerzan la idea de una escuela abierta que aprende de su entorno. Al integrar de manera efectiva la teoría con la experiencia vivida, se garantiza una justicia curricular donde el docente está capacitado no solo para incluir, sino para

potenciar la singularidad de cada estudiante. En conclusión, las propuestas de mejora aquí sistematizadas constituyen una hoja de ruta clara para transitar de una inclusión declarativa a una inclusión efectiva y transformadora, fundamentada en la realidad empírica del ejercicio docente contemporáneo.

SECCIÓN V

TEORIZACIÓN

La formación del maestro actualmente refiere que en los currículos universitarios este presente la inclusión educativa, sobre y con énfasis desde el punto de vista de la discapacidad como uno de los aspectos a considerar como importantes en el sistema educativo contemporáneo, por lo tanto, deben configurarse en función también de acoger la diversidad inherente a la condición humana. Significa entonces, reconocer la oportunidad para enriquecer el desarrollo curricular de los maestros en formación al ser coherente con el diseño y de modo que puedan fortalecer sus prácticas educativas.

La formación de maestros en el Programa de Licenciatura Infantil debe corresponderse desde una perspectiva de derechos humanos, por ende, la inclusión desde el enfoque de la discapacidad se fundamenta en la justicia social expuesta en la convención de Derechos humanos con el fin de concebir la garantía de la participación y logro de aprendizajes significativos sobre todo de estudiantes en condición de discapacidad. Esto exige que las instituciones, y especialmente los maestros en formación, desarrollen una mirada sensible capaz de identificar y derribar las barreras.

A tal fin, la educación inclusiva se traduce en la capacidad de la comunidad educativa para ofrecer respuestas pedagógicas diversas a necesidades diversas. Es, en esencia, la materialización del derecho a una educación con equidad, donde la singularidad de cada estudiante es valorada como el eje central de la calidad educativa. En el contexto de la Licenciatura en Educación Infantil, comprender este significado es vital, pues el maestro tanto para enseñar contenidos, como para enseñar a construir un perfil académico de una sociedad donde todos, sin excepción, tienen un lugar.

LA ESENCIA DE LA PRUDENCIA EN LA FORMACIÓN PEDAGÓGICA EN EDUCACIÓN INCLUSIVA

La esencia de la prudencia en la formación pedagógica para la educación inclusiva en Colombia trasciende la simple precaución puesto que se configura como una sabiduría práctica indispensable para navegar la complejidad del aula diversa. En el contexto colombiano, marcado por una profunda heterogeneidad social y normativa como el Decreto 1421 de 2017, la prudencia permite al docente evaluar con justicia y sensibilidad las particularidades de cada estudiante. No se trata solo de aplicar ajustes razonables, sino de ejercer un juicio reflexivo que equilibre la exigencia académica con la empatía garantizando que la inclusión no sea una asimilación forzada, sino un reconocimiento genuino de la alteridad en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Educar desde la alteridad implica un cambio de postura ética debido a que la escuela enfrenta hoy un gran desafío, el cual es la estandarización ante un sistema que solo valora lo que se puede medir y en consecuencia tiende a invisibilizar la singularidad. Por eso, la pedagogía de la alteridad exige un maestro valiente que actúe como andamiaje protegiendo la identidad del niño frente a las etiquetas. La inclusión real no ocurre cuando el niño en condición de discapacidad encaja en el aula regular, puesto que sucede cuando el aula regular se transforma de manera significativa acorde al desarrollo del estudiante.

Desde esta apreciación, la prudencia actúa como el eje ético que sostiene la formación de los licenciados, permitiéndoles transformar los desafíos estructurales del sistema educativo en oportunidades de transformación social. En un país donde las brechas de acceso y permanencia son críticas, el maestro prudente es aquel que sabe discernir cuándo y cómo intervenir para eliminar las barreras pedagógicas sin vulnerar la autonomía del sujeto. Esta virtud intelectual y moral sustenta una pedagogía del cuidado y la responsabilidad, donde la formación no se limita a la transferencia de contenidos, sino a la construcción de un ambiente educativo donde la diferencia es vista como un valor y no como un déficit, cumpliendo así con el mandato constitucional de una educación equitativa y de calidad para todos.

La formación docente en el ámbito de la inclusión demanda una capacidad de discernimiento situado que supere el cumplimiento burocrático de las leyes

nacionales. Esta competencia implica que el maestro no solo ejecute protocolos, sino que desarrolle actividades en función de las realidades de los estudiantes, logrando una síntesis armoniosa entre los estándares curriculares y el respeto a la identidad individual. Al adoptar esta postura, el acto educativo se despoja de su rigidez tradicional y se convierte en una práctica humanizada, donde la equidad se traduce en acciones pedagógicas que protegen la dignidad de quien aprende, evitando que la diversidad sea tratada como un obstáculo a superar.

Por otro lado, esta visión redefine el perfil del profesional de la educación como un agente de cambio social movido por una profunda conciencia ética. Ante la precariedad y las desigualdades que caracterizan el panorama educativo en el país, la capacidad de tomar decisiones oportunas y contextualizadas se vuelve una herramienta de resistencia y transformación. El maestro deja de ser un técnico de la instrucción para transformarse en un garante de derechos que prioriza el bienestar y la libertad del estudiante. Así, la educación inclusiva se consolida no como una meta administrativa, sino como una cultura que legitima la pluralidad humana como la base fundamental de cualquier proyecto democrático de aprendizaje.

Cabe destacar que el fortalecimiento formativo se organiza en una línea de tiempo estratégica a corto, mediano y largo plazo, donde inicialmente puede reconocerse el juego como un recurso para que el estudiante pierda el miedo al error y desarrolle la flexibilidad necesaria antes de enfrentarse a la responsabilidad del aula. Desde una perspectiva fenomenológica los desafíos o situaciones concretas relacionadas con la formación pedagógica en cuanto a educación inclusiva se presenta en tres premisas:

La incertidumbre como desafío: El maestro en formación reconoce que su proceso formativo previo no es suficiente para la singularidad de la educación inclusiva. El desafío no es la discapacidad, sino el sentimiento de no saber qué hacer. La educación inclusiva emerge en el horizonte pedagógico no como un problema de diagnóstico clínico, sino como una fractura en el saber pedagógico convencional. Para el maestro en formación, el verdadero reto radica en el reconocimiento de una vulnerabilidad propia, es decir en el desconocimiento de las certezas metodológicas cuando se enfrentan a la singularidad del estudiante. Esta incertidumbre no debe

entenderse como una carencia de competencia, sino como el punto de partida de una ética de la alteridad. Con relación a lo expuesto, Levinas (2016) considera:

La ética de la alteridad no se reduce a una simple tolerancia hacia lo diferente, sino que nace del reconocimiento del otro como una presencia que me interpela y me hace responsable de su bienestar. En el encuentro cara a cara, el otro no es un objeto que puedo categorizar o asimilar a mi propio pensamiento, sino un misterio que exige respeto y hospitalidad. La responsabilidad hacia el otro es infinita y precede a cualquier contrato social; ser para el otro significa que mi libertad encuentra su sentido en la respuesta que doy a su vulnerabilidad, convirtiendo la relación educativa en un acto de justicia donde la singularidad del prójimo es el valor supremo que orienta toda acción pedagógica. (p. 45)

La alteridad obliga a ver al estudiante con discapacidad o neurodiversidad no como un caso que resolver, sino como una persona que demanda un compromiso incondicional. El maestro asume la tarea de eliminar las barreras no porque la ley lo obligue, sino porque la vulnerabilidad del estudiante lo interpela. Educar desde la alteridad es comprender que se es responsable del otro, y que el éxito como profesional se mide por la capacidad de responder a esa singularidad con cuidado y amor, cuando se brinda prioridad a la condición del estudiante hacia el sentimiento de insuficiencia del maestro, obligándolo a transitar desde la seguridad de las recetas universales hacia la construcción de una pedagogía de la pregunta y la presencia.

Superar este desafío implica redefinir el rol del licenciado, pasando de ser un transmisor de contenidos a ser un gestor de la complejidad humana. La angustia frente a lo desconocido de no saber qué hacer se convierte en el motor de una renovación reflexiva, donde el docente comprende que la formación profesional es un proceso inacabado y dinámico. Al aceptar que no existen manuales definitivos para la inclusión, el educador se libera de la presión por la normalización y empieza a ver la incertidumbre como un espacio de creación pedagógica. En este sentido, la esencia de la inclusión en la formación infantil reside en la capacidad de habitar la duda con responsabilidad, transformando la perplejidad inicial en una búsqueda constante por descubrir nuevas formas de encuentro y comunicación educativa.

La formación como acto ético: el practicante en formación de la UFPS está construyendo su identidad profesional por lo que su formación revela si su enfoque es integrador e inclusivo. La práctica pedagógica en la Universidad Francisco de Paula Santander (UFPS) trasciende el ejercicio técnico para consolidarse como un

escenario de autorrevelación ética. En este espacio, el maestro en formación no solo aplica contenidos, sino que somete a prueba su propia identidad profesional frente a la alteridad. La forma en que el futuro licenciado decide habitar el aula ya sea perpetuando lógicas de asimilación o promoviendo la participación plena, actúa como un espejo que delata sus verdaderos fundamentos morales. Por tanto, la formación no se evalúa únicamente por el dominio del currículo, sino por la capacidad del estudiante de reconocer si su práctica está orientada a una integración superficial que segrega, o a una inclusión radical que transforma y acoge la singularidad.

Bajo esta premisa, la construcción del ser docente en la UFPS se define por la coherencia entre el discurso pedagógico y la acción situada en el aula diversa. El proceso formativo se convierte en un compromiso axiológico donde el practicante descubre que su identidad profesional es una obra en permanente construcción, marcada por la elección consciente de un enfoque. Este tránsito revela si el futuro educador infantil está dispuesto a desafiar las estructuras tradicionales para garantizar el derecho a la diferencia.

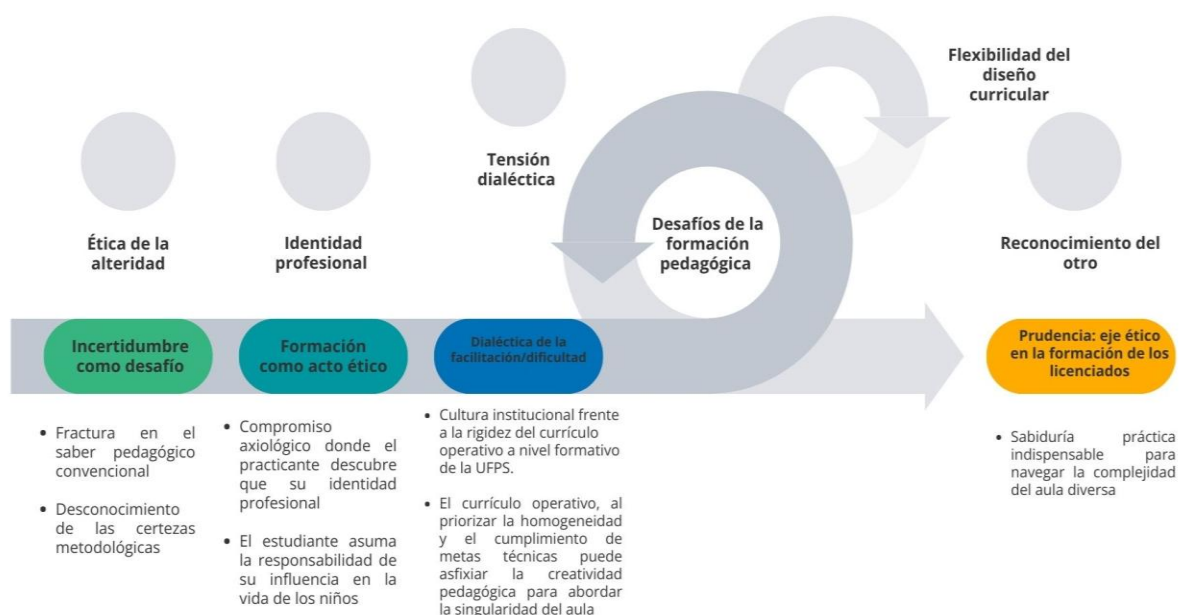
En última instancia, la formación como acto ético implica que el estudiante asuma la responsabilidad de su influencia en la vida de los niños, entendiendo que cada decisión pedagógica es, en esencia, una declaración de principios sobre la justicia educativa y el valor de la dignidad humana.

La dialéctica de la facilitación/dificultad: Está inmersa la cultura institucional frente a la rigidez del currículo operativo a nivel formativo de la UFPS. La práctica pedagógica en la UFPS se encuentra atravesada por una tensión dialéctica persistente entre el deseo de innovar y las estructuras preestablecidas de la academia. Por un lado, la cultura institucional proyecta una visión de apertura y facilitación; por el otro, el currículo operativo impone una rigidez. Esta contradicción sitúa al practicante en un campo de fuerzas donde debe negociar constantemente entre la flexibilidad que exige la atención a la diversidad y la estandarización que demanda la norma institucional. En esta dinámica, la formación no es un camino lineal, sino un proceso de resistencia donde el maestro en formación aprende a navegar entre los recursos que facilitan su labor y los obstáculos burocráticos o curriculares que dificultan una verdadera transformación inclusiva. Desde esta apreciación, Vezub (2016) señala:

La etapa del maestro en formación constituye un periodo de tránsito identitario complejo, donde el futuro educador debe desaprender las imágenes tradicionales de la enseñanza para construir un saber pedagógico situado y reflexivo. El maestro en formación se encuentra en un proceso de búsqueda de su propia autoridad pedagógica, la cual se consolida en la medida en que logra integrar la teoría académica con la sensibilidad humana necesaria (p. 112)

Esta encrucijada entre lo que se propone formalmente y lo que se ejecuta en la cotidianidad revela el verdadero desafío del Licenciado en Educación Infantil frente a las barreras del sistema. El currículo operativo, al priorizar la homogeneidad y el cumplimiento de metas técnicas puede asfixiar la creatividad pedagógica necesaria para abordar la singularidad del aula. Sin embargo, es precisamente en esa lucha entre la facilitación y la dificultad donde se forja el carácter crítico del educador. La cultura de la UFPS se enfrenta así al reto de flexibilizar sus marcos formativos para que la inclusión deje de ser un discurso periférico y se convierta en el eje que dinamice un currículo capaz de adaptarse a las realidades humanas, en lugar de obligar a los sujetos a adaptarse a estructuras inflexibles.

Figura 23 *Desafíos de la formación pedagógica*



Nota: Salamanca (2026).

Los resultados sugieren que el desconocimiento de las certezas metodológicas sitúa al docente en un estado de incertidumbre que, lejos de ser un obstáculo, actúa como un motor para el descubrimiento de una identidad profesional basada en el compromiso axiológico. En este sentido, la formación se constituye como un acto ético

donde el docente en formación asume la responsabilidad directa de su influencia en la vida de los niños, trascendiendo la mera ejecución de planes de estudio para reconocer en la alteridad el centro del quehacer educativo.

Por otro lado, la investigación identifica una tensión dialéctica persistente entre el currículo operativo y la necesidad de flexibilidad en el diseño curricular. Los hallazgos indican que la cultura institucional, al priorizar la homogeneidad y el cumplimiento de metas técnicas, puede asfixiar la creatividad pedagógica necesaria para abordar la complejidad de un aula diversa. Ante esta rigidez, emerge la prudencia como una sabiduría práctica indispensable, permitiendo al docente navegar las contradicciones del sistema educativo. En conclusión, la formación docente debe evolucionar hacia un modelo que equilibre la técnica con la ética, donde el reconocimiento del otro y la capacidad de adaptarse a lo singular se conviertan en las competencias maestras de los nuevos licenciados.

Al indagar respecto a los obstáculos se identifican elementos que limitan la intencionalidad pedagógica del maestro en formación se revela la vulnerabilidad ante un sistema que exige inclusión, pero no ofrece las condiciones. Ante lo expuesto, se destaca como premisa teórica “**Barreras en la práctica pedagógica de los maestros en formación de la UFPS**” La configuración de los espacios y las dinámicas en la primera infancia se estructura bajo condiciones de desarrollo de los niños desde la invisibilidad. Este concepto no se refiere exclusivamente a las barreras físicas o arquitectónicas del entorno escolar, sino a un entramado de obstáculos simbólicos, actitudinales y pedagógicos que restringen la participación plena.

En el contexto de la Educación Infantil, estos impedimentos se manifiestan cuando el diseño de las experiencias de aprendizaje presupone un estudiante estándar, ignorando la pluralidad de formas de habitar el mundo. Así, el entorno se convierte en un dispositivo de exclusión que lejos de potenciar la autonomía acaba por discapacitar al sujeto al no ofrecer los apoyos y la flexibilidad que la diversidad funcional y cognitiva demandan. Abordar esta arquitectura requiere una deconstrucción de las prácticas educativas que, bajo una apariencia de normalidad, perpetúan la segregación.

El desafío para el maestro en formación radica en desarrollar una mirada capaz de identificar estos muros invisibles ya sean currículos inflexibles, tiempos rígidos o prejuicios arraigados que impiden el encuentro genuino con la alteridad. Reconocer la existencia de estos impedimentos es el primer paso para transitar hacia una pedagogía de la accesibilidad universal, donde el espacio educativo deje de ser un laberinto de restricciones y se transforme en una infraestructura de acogida. Solo mediante el desmantelamiento de esta arquitectura de exclusión se podrá garantizar que la educación inicial sea un territorio de posibilidad para todos, y no un privilegio reservado para quienes encajan en la norma.

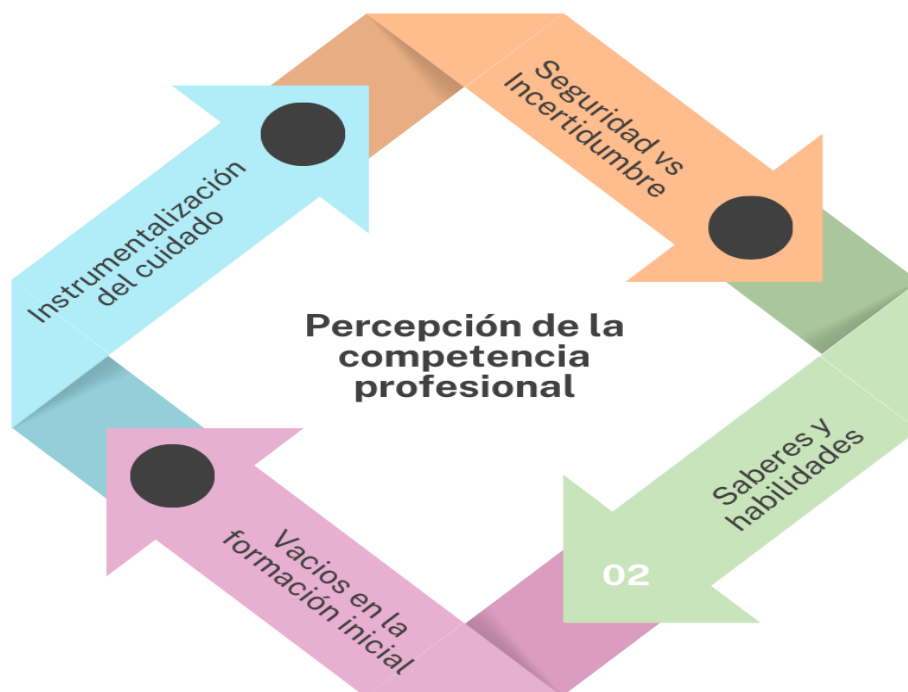
Además, como otra premisa teórica se puntualiza “**Percepción de la pedagogía inclusiva y competencia profesional**” se resalta que las fortalezas son habilidades y a su vez herramientas que permiten al maestro en formación ver la inclusión como una posibilidad. Por el contrario, los aspectos por fortalecer se interpretan como nodos de fragilidad formativa en la UFPS por lo que se ha de brindar respuesta a las demandas de la realidad, debido que el contraste entre lo que el programa de Licenciatura en Educación Infantil enseña, y lo que el estudiante siente que realmente posee para sobrevivir y tener éxito en el aula real.

La autoeficacia pedagógica en el escenario de la inclusión educativa constituye el motor subjetivo que determina la capacidad de acción del maestro frente a lo desconocido. No se trata simplemente de un inventario de habilidades técnicas, sino de la convicción del maestro sobre su propia facultad para generar cambios significativos en el aprendizaje de estudiantes con diversas trayectorias. Cuando el profesional en formación percibe que posee las herramientas para mediar en entornos complejos, su competencia trasciende la teoría y se convierte en una fuerza transformadora; por el contrario, una percepción de autoeficacia disminuida puede paralizar la innovación, convirtiendo los desafíos pedagógicos en barreras insuperables que limitan el ejercicio de una inclusión efectiva.

Por otro lado, la competencia profesional en este ámbito se redefine como una síntesis dinámica entre el saber académico y la gestión emocional ante la diversidad. La percepción que el maestro tiene de su propia idoneidad influye directamente en la calidad de los ajustes razonables y en la calidez del clima de aula que logra construir. Esta autovaloración no es estática, sino que se nutre de la reflexión constante sobre

la práctica y del éxito en la resolución de conflictos reales. Así, la competencia profesional deja de ser un título estático para transformarse en un proceso de autoafirmación donde el maestro, al reconocerse como capaz y eficiente, se habilita a sí mismo para liderar procesos educativos equitativos, convirtiendo su seguridad personal en la base de la seguridad académica de sus estudiantes.

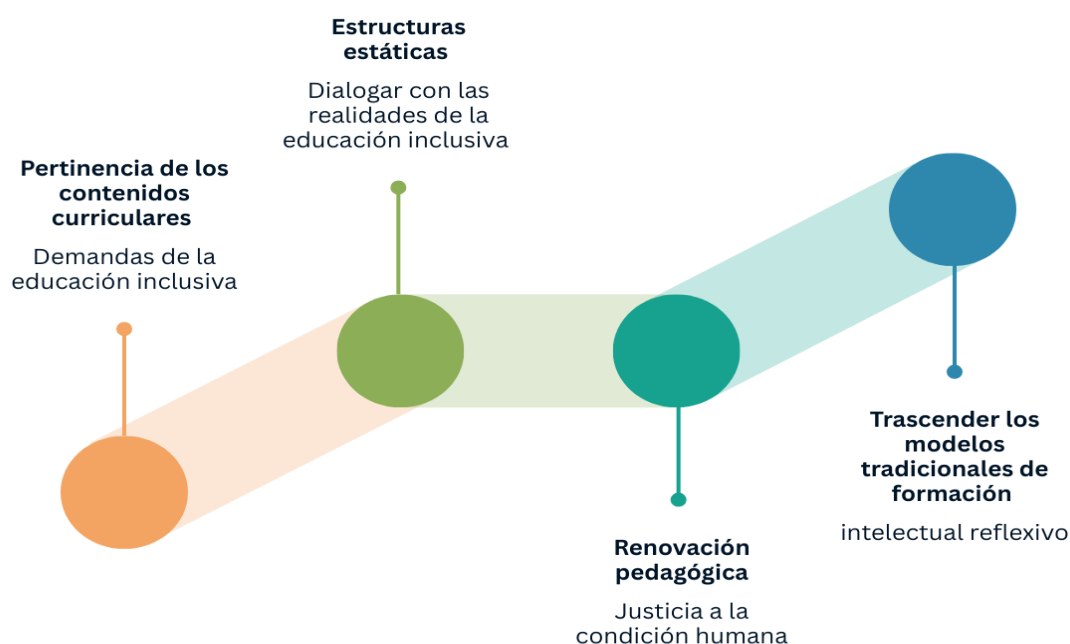
Figura 24 *Percepción de la competencia profesional.*



Nota: Salamanca (2026).

La percepción de la competencia profesional en los docentes en formación revela una estructura multidimensional donde convergen factores técnicos, pedagógicos y subjetivos. Los hallazgos sugieren que la competencia no se limita a la adquisición de un repertorio de saberes y habilidades, sino que está profundamente mediada por una dicotomía constante entre la seguridad y la incertidumbre al enfrentarse a la realidad del aula diversa. Esta tensión emocional es el resultado de la confrontación entre los conocimientos teóricos previos y las demandas imprevistas de la práctica profesional, lo que genera una autopercepción de capacidad que fluctúa según el contexto y la efectividad de las herramientas pedagógicas empleadas por el practicante.

Figura 25 Transformación de la formación inicial docente.



Nota: Salamanca (2026).

También como premisa teórica emerge **“Horizontes de Transformación de la Formación Inicial Docente”** En el marco del sentido de pertenencia de los contenidos curriculares frente a las demandas de la educación inclusiva. Los horizontes de transformación en la formación inicial del maestro se vislumbran como un proceso de reconfiguración que busca desplazar el eje de la enseñanza desde la transmisión técnica hacia una práctica alineada al contexto. Esta metamorfosis implica que los currículos de las licenciaturas deben dejar de ser estructuras estáticas para convertirse en sistemas dinámicos capaces de dialogar con las realidades sociales y las demandas de la educación inclusiva.

El horizonte transformador no se limita a la adquisición de nuevos contenidos, sino que exige una renovación pedagógica, donde el futuro maestro aprenda a deconstruir sus propios sesgos y a concebir el aula desde la justicia a la condición humana donde la diversidad sea el cimiento y no el accidente del aprendizaje. Asimismo, este tránsito hacia nuevos horizontes supone el fortalecimiento de las relaciones entre la academia y el territorio, integrando hoy la investigación y la práctica pedagógica como dimensiones indisolubles del ser docente.

La transformación de la formación inicial radica en empoderar al licenciado para que actúe como un intelectual reflexivo, capaz de generar cambios estructurales en el sistema educativo colombiano. Este camino invita a trascender los modelos tradicionales de formación para abrazar una pedagogía de la esperanza y la posibilidad, donde la preparación del maestro se centre en el desarrollo de una sensibilidad ética y una competencia profesional que le permita navegar la incertidumbre, garantizando que el derecho a la educación sea una realidad tangible para todas las infancias.

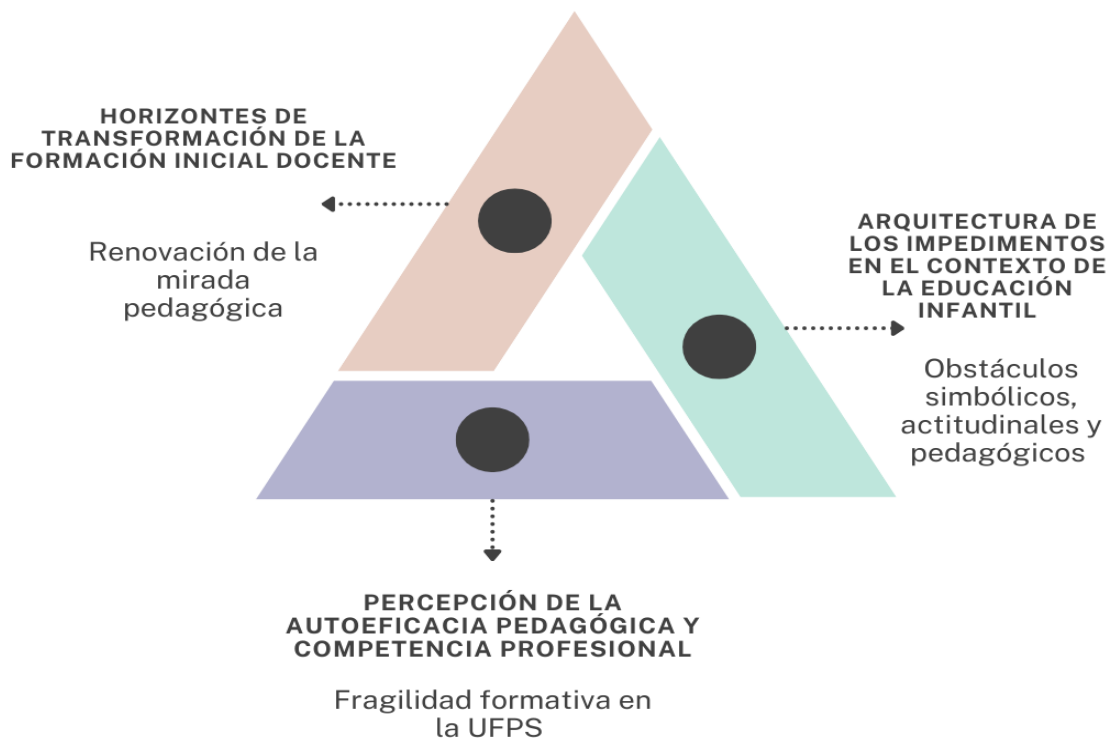
El aspecto intelectual reflexivo constituye el motor de la innovación pedagógica, pues implica que el maestro no sólo ejecuta currículos, sino también es un investigador constante de su propia práctica. Esta investigación requiere lo que los autores como Schön (1998) denomina la reflexión en la acción permitiendo al maestro identificar y desmantelar las barreras al aprendizaje y la participación que el propio sistema educativo impone. Al ser reflexivo, el maestro cuestiona sus sesgos y prejuicios, transformando el aula en un espacio donde la teoría pedagógica se adapta a la realidad diversa de los estudiantes, garantizando que la enseñanza sea un proceso dinámico y no una estructura rígida que excluye a quienes no encajan en la norma.

De allí que la sensibilidad ética trasciende la simple tolerancia para situarse en el terreno de la alteridad. En la educación inclusiva, esta sensibilidad se manifiesta como el reconocimiento del estudiante como un otro legítimo, cuya dignidad y vida son el centro de toda decisión pedagógica. No se trata sólo de cumplir con una normativa legal, sino de asumir un compromiso moral con el cuidado y el bienestar del estudiante. Esta ética asegura que la singularidad de cada estudiante sea protegida y valorada, convirtiendo el acto de enseñar en un vínculo humano profundo donde se prioriza la participación social y la pertenencia comunitaria, evitando que la atención técnica a la discapacidad deshumanice la relación educativa.

Por lo tanto, esto implica desarrollar la competencia profesional lo que se traduce a la capacidad de implementar apoyos especializados y ajustes razonables de manera efectiva y coordinada. Un maestro competente en inclusión domina estrategias como el Diseño Universal para el Aprendizaje y posee la habilidad para trabajar de forma interdisciplinaria con otros especialistas. Esta competencia exige una

formación continua para manejar herramientas que generalicen la accesibilidad al currículo común sin sacrificar la calidad. La verdadera competencia profesional inclusiva se evidencia hoy cuando el maestro logra que los andamiajes pedagógicos sean tan naturales y fluidos que el estudiante desarrolla al máximo sus capacidades sin sentirse segregado, logrando una síntesis perfecta entre el conocimiento técnico y la calidez humana.

Figura 26 Premisas teóricas



Nota: Salamanca (2026).

La tríada conceptual revela una interconexión crítica entre la percepción de competencia del docente y los entornos restrictivos que configuran la práctica en la educación infantil. Los hallazgos sugieren que la **"Arquitectura de los impedimentos"** no solo se manifiesta en barreras físicas, sino en obstáculos simbólicos y actitudinales que permean el quehacer pedagógico y limitan la inclusión efectiva. Esta estructura de impedimentos genera una tensión directa con la autoeficacia del educador, evidenciando que las limitaciones del entorno condicionan la seguridad profesional. Por tanto, la superación de estas barreras requiere un abordaje integral que trascienda lo operativo para cuestionar las actitudes y significados que sostienen la exclusión en las aulas iniciales.

A partir de lo expuesto, se conforman tres ejes que direccionan la teorización sobre la formación pedagógica en educación inclusiva y a continuación se revela:

1. Eje curricular: Necesidad de dominar herramientas concretas como el Diseño Universal para el Aprendizaje o el Plan Individual de Ajustes Razonables.

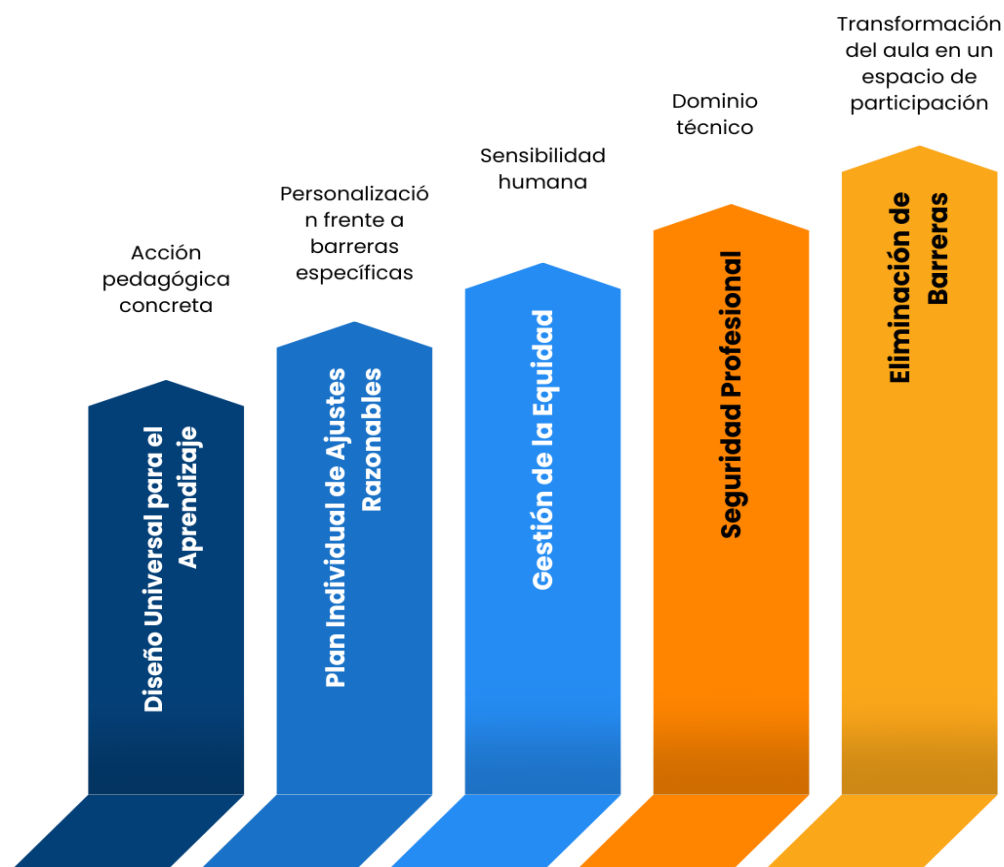
El eje curricular en la formación del maestro no debe entenderse como un conjunto de compromisos operativos sino como un medio esencial que direcciona el ejercicio del derecho a la educación. En el marco de la inclusión, el dominio de los instrumentos como el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) representa el paso del discurso abstracto a la acción pedagógica concreta, permitiendo que la planificación de la enseñanza complemente la diversidad desde su origen. Esta solvencia técnica es la que permite al maestro traducir la voluntad de incluir en experiencia de aprendizajes accesibles, asegurando que la arquitectura de la clase no sea una barrera, sino un puente que reconozca los múltiples ritmos y estilos de cada estudiante.

Asimismo, la pericia en el manejo del Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR) se constituye como una competencia técnica de alto valor ético, pues es la herramienta que garantiza una atención personalizada frente a las barreras más específicas. La necesidad de dominar estos recursos técnicos radica en que brindan al maestro información, la seguridad necesaria para intervenir con rigor científico y sensibilidad humana. Al integrar estos instrumentos en su perfil profesional, el futuro licenciado deja de improvisar ante la diferencia y comienza a gestionar la equidad con precisión, transformando el aula en un espacio donde la técnica se pone al servicio de la justicia social para asegurar que ningún niño quede rezagado por falta de apoyos adecuados. Para Calvo y Verdugo (2020):

La carencia de una formación específica continua en materia de discapacidad constituye uno de los obstáculos más significativos para la consolidación de escuelas verdaderamente inclusivas. Muchos docentes se enfrentan al desafío de atender la diversidad funcional basándose únicamente en la buena voluntad o en la intuición pedagógica, lo que a menudo deriva en sentimiento de frustración, estrés y una percepción de autoeficacia disminuida ante las demandas del aula. Sin un conocimiento profundo sobre las adaptaciones curriculares, los sistemas de comunicación aumentativa y las particularidades de cada diagnóstico, el profesorado corre el riesgo de perpetuar un modelo de integración superficial que no logran eliminar las barreras de aprendizaje ni garantizar el pleno desarrollo de las potencialidades del estudiante. (p. 134)

La formación técnica es el sostén de la resiliencia docente y la garantía de una inclusión con impacto real, hoy por lo que la buena voluntad es un recurso ético valioso, pero insuficiente y frágil cuando no está respaldado por un saber especializado, y sin este el maestro queda desarmado ante la complejidad, convirtiendo el aula en un escenario de agotamiento profesional y de prácticas que sólo logran una presencia física del estudiante sin una participación cognitiva efectiva. Al carecer de herramientas como el conocimiento en sistemas aumentativos de comunicación o ajustes curriculares, hoy se corre el riesgo de no saber evaluar o potenciarlo adecuadamente. Por lo tanto, la formación continua no debe verse sólo como una acumulación de créditos como se ha expuesto, sino como el mecanismo indispensable para transformar la angustia del maestro en autoridad pedagógica, permitiendo que la inclusión pase de ser un ideal a una práctica de justicia basada en la condición humana.

Figura 27 Curricular



Nota: Salamanca (2026).

La investigación destaca que el éxito de esta trayectoria depende fundamentalmente de la conjunción entre la sensibilidad humana y la seguridad profesional. Los resultados apuntan a que el dominio técnico de las estrategias inclusivas genera una confianza intrínseca en el docente, permitiéndole liderar procesos de eliminación de barreras con autonomía y rigor científico. Esta seguridad no solo optimiza la gestión de la equidad, sino que actúa como el catalizador final para la metamorfosis del entorno escolar. En conclusión, el horizonte de transformación del aula se alcanza cuando el docente deja de ser un ejecutor de normas para convertirse en un garante de la participación, donde la eliminación de obstáculos se asume como el eje ético y profesional de su práctica educativa.

2. Eje Ontológico-Relacional: Inteligencia emocional y la ética del cuidado para no desarrollar el síndrome de burnout ante la atención a la educación inclusiva.

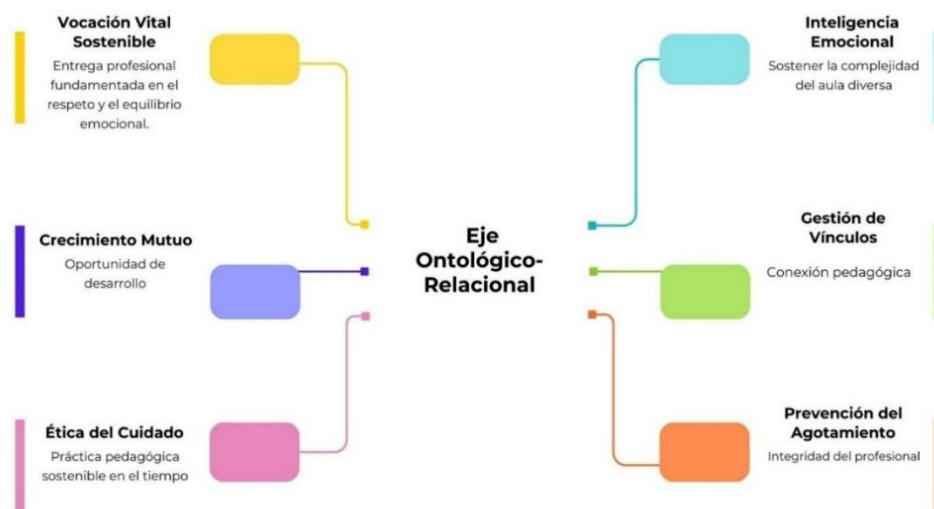
El eje ontológico-relacional se sitúa en el núcleo del ser docente, reconociendo que la educación inclusiva no es solo una transferencia de saberes, sino un encuentro humano que demanda una sólida inteligencia emocional. En este plano, la formación del licenciado debe trascender lo cognitivo para cultivar una estructura interior capaz de sostener la complejidad de los vínculos en el aula diversa. Fortalecer esta dimensión permite que el educador gestione sus propias frustraciones y miedos ante la diferencia, transformando el estrés potencial en una fuerza de conexión. Sin este equilibrio, el maestro corre el riesgo de sucumbir al agotamiento, por lo que la autoconciencia y el manejo de las emociones se presentan como escudos fundamentales para preservar la integridad del profesional y la calidad del servicio educativo. Para Bolívar (2019):

La integridad del profesional de la educación no reside únicamente en el cumplimiento estricto de sus funciones contractuales, sino en la coherencia innegociable entre sus valores éticos y su actuación pedagógica cotidiana. Un docente íntegro es aquel que asume la responsabilidad de sus decisiones y reconoce que su labor tiene un impacto directo en la construcción de la identidad de sus estudiantes, especialmente de aquellos que se encuentran en situaciones de mayor vulnerabilidad. En última instancia, la integridad se manifiesta en la lealtad hacia el derecho a aprender de cada estudiante, anteponiendo el bienestar del estudiante a las presiones externas o a la comodidad del conformismo pedagógico. (p. 74)

La integridad implica reconocer las propias limitaciones generando una especie de honestidad intelectual, lo que significa garantizar que el estudiante reciba una educación de calidad y no una improvisación basada en prejuicios. En sintonía

con lo anterior, la ética del cuidado aparece como el antídoto esencial frente al síndrome de burnout, redefiniendo la labor pedagógica como una práctica de responsabilidad compartida y autocuidado. La atención a la inclusión, con sus altas demandas psicológicas y sociales, requiere que el maestro no solo cuide del otro, sino que desarrolle estrategias de resiliencia que protejan su propia salud mental.

Figura 28 2. Eje Ontológico-Relacional



Nota: Salamanca (2026).

Se presenta el Eje Ontológico-Relacional como una dimensión central en la formación docente inclusiva, estructurada a partir de seis componentes interrelacionados que articulan el ser, el sentir y el actuar del maestro en formación. En el centro se ubica este eje como núcleo integrador, del cual emergen categorías que reflejan una comprensión profunda del ejercicio pedagógico más allá de lo técnico. Lo que se pretende es que la identidad docente se construya en equilibrio entre lo emocional, lo ético y lo relacional. Esta organización evidencia que la educación inclusiva requiere una mirada integral que reconozca al docente como sujeto en constante transformación.

Entre otros, se destacan tres pilares: la vocación vital sostenible, el crecimiento mutuo y la ética del cuidado. Estos elementos enfatizan una práctica profesional basada en el respeto, el equilibrio emocional y la sostenibilidad en el tiempo, donde enseñar no solo implica transmitir conocimientos, sino también construir sentido y bienestar. La noción de crecimiento mutuo introduce una perspectiva bidireccional del

aprendizaje, en la que tanto el docente como los estudiantes se desarrollan conjuntamente. Por su parte, la ética del cuidado posiciona la práctica educativa como un acto responsable y consciente, orientado a garantizar condiciones dignas y humanas dentro del aula.

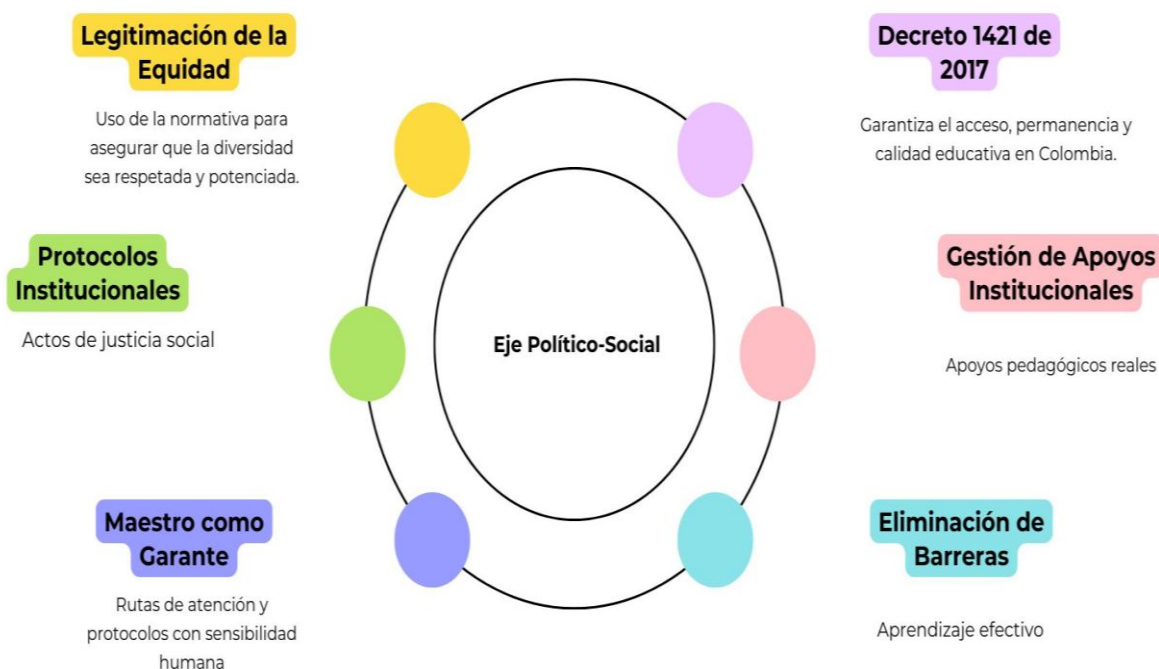
3. Eje Político-Social: Normativas y gestión de apoyos institucionales sobre el tema y tratamiento de derechos de los niños

El despliegue de la educación inclusiva en el territorio colombiano no es una elección voluntaria, sino un mandamiento imperativo que se sostiene sobre un robusto andamiaje de normativas y gestión de apoyos institucionales. En este escenario, marcos legales como el Decreto 1421 de 2017 no deben verse como simples directrices burocráticas, sino como la infraestructura de derechos que garantiza el acceso, la permanencia y la calidad educativa para todos. La gestión institucional efectiva implica transformar estos preceptos legales en recursos tangibles y apoyos pedagógicos reales, donde la escuela se organiza para eliminar las barreras que impiden el aprendizaje. De este modo, la normativa se convierte en la herramienta que legitima la equidad y organiza el sistema para que la inclusión deje de ser un ideal abstracto y se transforma en una práctica institucionalizada y sostenible.

Bajo esta perspectiva, el tratamiento de los derechos de los niños se constituye como el eje ético y jurídico que atraviesa toda la formación pedagógica. En la educación infantil, reconocer al niño como sujeto de derechos implica que cualquier gestión de apoyo debe priorizar el interés superior del menor, ha asegurado que su singularidad sea respetada y potenciada. La formación inicial del maestro debe, por tanto, capacitar al licenciado para hacer un garante de estos derechos, capaz de articular las rutas de atención y los protocolos institucionales con una sensibilidad humana profunda.

Así, la gestión de apoyos deja de ser un trámite administrativo para convertirse en un acto de justicia social, donde cada ajuste y cada recurso asignado responde al compromiso ineludible de proteger y promover la dignidad de la infancia en toda su diversidad.

Figura 29 Eje Político-Social



Nota: Salamanca (2026).

El análisis del eje político-social revela que la inclusión educativa en Colombia no depende únicamente de la existencia de un marco legal, sino de la capacidad institucional para operacionalizar la normativa en beneficio de la diversidad. Los hallazgos sugieren que el Decreto 1421 de 2017 constituye la piedra angular que garantiza el acceso y la permanencia, pero su efectividad real está supeditada a la legitimación de la equidad dentro del aula. En este sentido, el uso de la normativa debe trascender el cumplimiento administrativo para convertirse en una herramienta que asegure que la diferencia sea respetada y potenciada.

Por otro lado, la investigación destaca que la eliminación de barreras para un aprendizaje efectivo es el resultado de una gestión articulada de apoyos institucionales y protocolos con sensibilidad humana. Los resultados indican que el maestro como garante de derechos es el actor crítico que traduce los protocolos institucionales en actos de justicia social, evitando que la inclusión se convierta en un proceso técnico deshumanizado. Esta dimensión subraya que los apoyos pedagógicos deben ser reales y situados, respondiendo a las necesidades específicas de cada contexto para neutralizar las barreras que impiden la participación plena. En conclusión, el eje político-social propone un modelo donde la gestión

institucional y la ética docente convergen para garantizar que el derecho a la educación sea una realidad tangible y no un simulacro normativo.

REFLEXIONES FINALES

La Universidad Francisco de Paula Santander proyecta un perfil de egresado con alta sensibilidad social y compromiso ético; sin embargo, existe una contradicción estructural cuando este humanismo no se traduce en competencias ejecutivas. La interpretación de los hallazgos permite comprender que la universidad está formando profesionales con la voluntad de incluir, pero sin la capacidad de intervenir, lo que genera una brecha entre la identidad que la institución declara y el desempeño real que el maestro logra alcanzar en el aula.

Al analizar los objetivos del perfil del Licenciado en Educación Infantil de la UFPS, se observa que la inclusión no es una prioridad constitutiva, sino una omisión sistemática, de allí que las competencias se centran en la gestión administrativa, la producción de recursos y la comunicación, dejando el abordaje de la discapacidad en una periferia conceptual por lo que esta ausencia de visibilidad en el perfil profesional actúa como un mensaje implícito para el estudiante la atención a la diversidad es un anexo opcional y no una obligación técnica de su ejercicio pedagógico.

Una de los aspectos más importantes de los hallazgos se expresan en el sentido que aunque el estudiante puede conocer el marco legal, entre estos la Ley 115 o el Decreto 1421, no posee la facultad de transformar ese mandato en una planeación efectiva y esa incapacidad para realizar la transposición didáctica que implica pasar del deber ser legal al hacer pedagógico, convierte el derecho a la educación en una promesa vacía que se desvanece al momento de enfrentarse a la singularidad de un estudiante con discapacidad.

La formación en la UFPS parece estar atrapada en lo que se puede denominar un romanticismo pedagógico, donde la alteridad se aborda desde la empatía emocional pero no desde el rigor científico, debido a que la investigación permite reconocer que existe la sensibilización ante la otredad, pero por sí sola es insuficiente para garantizar el aprendizaje ya que al carecer de bases en neurodiversidad y psicopedagogía, el maestro en formación se ve reducido a un rol de acompañante

afectivo, dejando al estudiante con discapacidad en un estado de presencia física pero ausencia pedagógica.

Es también importante, asumir como parte de las reflexiones que la flexibilización en el proceso formativo es, en realidad, una simplificación de contenidos por falta de herramientas, y repercute al reducir el nivel de exigencia, lo que paradójicamente constituye una nueva forma de exclusión, de allí que la falta de formación técnica conduce a una pedagogía de la compasión que subestima las capacidades del estudiante y limita su desarrollo integral bajo el pretexto de la inclusión.

Desde una perspectiva socioeducativa la vulnerabilidad que experimenta el maestro en formación o practicante de la UFPS no es un rasgo de su personalidad, sino un resultado del desequilibrio simbólico que le provee su plan de estudios al ser lanzado a contextos escolares complejos sin soportes formativos sobre diagnósticos, por lo tanto, el futuro maestro sufre un choque de realidad que puede derivar en estrés e incluso frustración, debilitando la resiliencia necesaria para transformar el sistema educativo colombiano desde adentro.

Asimismo, se destacan los Planes Individuales de Ajustes Razonables (PIAR) ya que la universidad no enseña a operacionalizar estos instrumentos con profundidad diagnóstica y se comprenden o perciben como formatos de cumplimiento legal y no como mapas de ruta para la equidad, lo que despoja al PIAR de su poder transformador, convirtiéndolo en un trámite que oculta la falta de atención real al estudiante. Estos aspectos referidos impactan en el desarrollo de la competencia en inclusión en los maestros en formación de la UFPS lo que implica que esta competencia sea adquirida por fuera de las aulas universitarias y a futuro en su ejercicio docente porque al no existir una articulación interdisciplinar en el pensum, el maestro en formación se ve obligado a aprender sobre la marcha, de forma empírica y autodidacta.

En contexto, esto genera una inequidad profesional, ya que la calidad de la atención inclusiva termina dependiendo de la iniciativa personal del maestro y no de una garantía de calidad institucional proporcionada por su formación de pregrado, lo que se traduce en un limbo paradigmático, segregacionista al no consolidar el modelo

social de la discapacidad. Esta transición inacabada se manifiesta en un currículo que habla de derechos pero que sigue evaluando y enseñando bajo una lógica tradicional académica, en el que prevalece un modelo donde la diversidad no es el punto de partida de la planeación y se concibe como una especialidad externa, lo que hace que la educación inclusiva siga siendo un ideal inalcanzable en el proceso formativo.

REFERENCIAS

- Anijovich, R. (2014). Gestionar una escuela con aulas heterogéneas: Enseñar y aprender en la diversidad (1.ª ed.). Paidós.
- Arendt, H. (2005). *La condición humana*. Paidós. (Original publicado en 1958).
- Arias, F. (2006). El proyecto de investigación. Editorial Episteme. 6ta edición
- Arnaiz, P. (2019). La educación inclusiva en el siglo XXI: Avances, retos y propuestas (1.ª ed.). Editorial Universidad de Murcia.
- Artículo 6 de la Constitución Política de Colombia promulgada el 7 de julio de 1991.
- Aznar I. (2019). La formación del profesorado para la inclusión educativa: Retos y nuevas perspectivas (1.ª ed.). Editorial Octaedro.
- Bazurto, M & Samada, Y (2021). Formación docente para la atención a niños con necesidades educativas especiales. Pol. Con. Núm. 54, Vol. 6, No 1. Enero2021, pp. 1374-1389. Disponible en: <http://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es>
- Bolívar, J. (2019). Ética profesional y docencia: Hacia una pedagogía de la responsabilidad (3.ª ed.). Editorial Narcea.
- Booth, T., y Ainscow, M. (2011). Guía para la Educación Inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares (3.ª ed. rev.). CSIE.
- Calderón, I. (2014). Educación y esperanza en las fronteras de la discapacidad: Estudio de caso sobre la inclusión (1.ª ed.). Editorial Cinca.
- Casanova, M. (2017). La educación inclusiva: Un modelo de futuro (2.ª ed.). Editorial Wolters Kluwer.
- Castañeda, L. (2019). Entornos personales de aprendizaje: Claves para el ecosistema educativo en red (2.ª ed.). Editorial Marfil.
- Castillo, F & Martínez, L. (2023). Estrategias de inclusión: El Diseño Universal para el Aprendizaje en la formación docente. Editorial Horizontes Pedagógicos.
- Castillo, R & Restrepo, M. (2025). Inclusión efectiva: El PIAR como herramienta de transformación en la educación colombiana. Editorial Pedagogía Siglo XXI.
- Colombia. Congreso de la República. (1992, 29 de diciembre). Ley 30 de 1992. Por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior. Diario Oficial No. 40.700.
- Colombia. Congreso de la República. (1994, 8 de febrero). Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la Ley General de Educación. Diario Oficial No. 41.214.

- Colombia. Congreso de la República. (2008, 25 de abril). Ley 1188 de 2008. Por la cual se regula el registro calificado de programas de educación superior y se dictan otras disposiciones. Diario Oficial No. 46.971.
- Colombia. Congreso de la República. (2013, 27 de febrero). Ley Estatutaria 1618 de 2013. Por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad. Diario Oficial No. 48.717.
- Colombia. Congreso de la República. (2022, 23 de junio). Ley 2216 de 2022. Por medio de la cual se promueve la educación inclusiva y el desarrollo integral de niñas, niños, adolescentes y jóvenes con trastornos específicos de aprendizaje. Diario Oficial No. 52.074.
- Consejo de Europa. (2006). Plan de acción del Consejo Europeo para la promoción de derechos y la plena participación de las personas con discapacidad en la sociedad. Disponible en: <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016805952>
- Duk, C. (2017). La flexibilidad curricular como estrategia para la inclusión educativa (2.ª ed.). Editorial OEI-Unesco.
- Echeita, G. (2019). Educación inclusiva: El sueño de una noche de verano. Octaedro Editorial.
- Egido, I. (2017). Aprendizaje y diversidad: Claves para una educación de calidad (1.ª ed.). Editorial Síntesis.
- Elizondo, C. (2020). Hacia una escuela inclusiva: Del diseño universal para el aprendizaje a la personalización del aprendizaje (1.ª ed.). Editorial Octaedro.
- Facal, M. (2018). Cuerpo, seña y palabra: El encuentro con el otro en la diversidad lingüística (1.ª ed.). Editorial Universidad del Sur.
- Freire, P. (2004). Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa. Siglo XXI Editores.
- Fuster, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. Propósitos y Representaciones. Ene.- abr. 2019, Vol. 7, N° 1: pp. 201 – 229. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>
- Gajardo, K. (2020). Actitudes y prácticas del profesorado comprometido con la inclusión. un estudio de casos. Universidad de Valladolid. [Tesis doctoral] Disponible en: <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/60297/TESES-2146-230714.pdf?sequence=1>
- Gallego, R. & Rodríguez, M. (2022). Autoeficacia y resiliencia en el profesorado: Claves para una escuela para todos. Editorial Innovación Educativa.
- García, F. (2021). Estrategias y recursos para la innovación pedagógica en el siglo XXI. Editorial Universitaria.

- Gómez, H. & Morales, S. (2025). *Lenguas señadas y educación inclusiva en Colombia: Retos para la formación docente*. Editorial Universidad Pedagógica Nacional.
- Gómez, M., & Restrepo, F. (2024). *Neurociencia aplicada a la educación: Comprendiendo la mente diversa en el aula*. Editorial Mente y Saber.
- Gràcia, M. (2020). *La colaboración entre profesionales para la inclusión educativa: Estrategias y desafíos (1.ª ed.)*. Editorial Graó.
- Guba, G. (1989). *Criterios de credibilidad en la investigación naturista*. Madrid: Ed. Akal.
- Hernández, R; Fernández, C y Baptista, M. (2006). *Metodología de la investigación*. Editorial McGraw Hill.
- Hernández, R; Fernández, C y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación. Sexta edición*. Editorial McGraw Hill. México.
- Husserl, E. (1970). *Investigaciones lógicas*. Nueva York: Humanities Press.
- Jiménez, A. (2017). *Pedagogía diferencial y atención a la diversidad (1.ª ed.)*. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).
- Kaplan, C. (2017). *La vida emocional en la escuela: Voces de alumnos y docentes (1.ª ed.)*. Editorial Homo Sapiens.
- Larripa, M y Erausquin, C. (2008). *Teoría de la actividad y modelos mentales. instrumentos para la reflexión sobre la práctica profesional: "aprendizaje expansivo", intercambio cognitivo y transformación de intervenciones de psicólogos y otros agentes en escenarios educativos* Anuario de Investigaciones, vol. XV, pp. 109-124 Universidad de Buenos Aires Buenos Aires, Argentina. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=369139944009>
- Leal, K y Urbina, J. (2014). *Las Prácticas Pedagógicas y la Inclusión Educativa*. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. Colombia, vol. 10, núm. 2, julio diciembre, pp. 11-33. Universidad de Caldas Manizales, Colombia.
- León, M. (2012). *Educación inclusiva: Pasos para construir una escuela para todos (1.ª ed.)*. Ediciones Pirámide.
- Linares, M. (2021). *Didáctica de la educación infantil: Un enfoque inclusivo y centrado en el juego (1.ª ed.)*. Editorial Magisterio.
- López, M. & Rivera, S. (2022). *Neuroeducación y diversidad: El impacto de las emociones en los procesos de aprendizaje*. Ediciones Pedagógicas Contemporáneas.
- Martínez, R & Herrera, G. (2021). *Didáctica y mediación: Estrategias para un aprendizaje con sentido*. Editorial Educación y Futuro.
- Meirieu, P. (2016). *Frankenstein educador (1.ª ed.)*. Editorial Laertes.

- Mendieta, G. (2015). Informantes y muestreo en investigación cualitativa *Investigaciones Andina*, vol. 17, núm. 30, abril-septiembre, pp. 1148-1150. Fundación Universitaria del Área Andina Pereira, Colombia. <https://www.redalyc.org/pdf/2390/239035878001.pdf>.
- Mendoza, L & Solís, R. (2023). *Desafíos de la formación docente en el siglo XXI: Hacia una pedagogía de la diversidad*. Editorial Académica Iberoamericana.
- Mendoza, L., & Cardona, M. (2021). *Creencias y prácticas: El pensamiento del profesorado ante la diversidad*. Ediciones Universitarias del Caribe.
- Ministerio de Educación Nacional. (2007). "Al Tablero": El periódico de un país que educa y se educa. <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-141881.html>.
- Ministerio de Educación Nacional. (2010, 6 de agosto). Resolución 6663 de 2010. Por la cual se establecen los criterios y procedimientos para la organización de las plantas de personal de docentes y directivos docentes. *Diario Oficial No. 47.792*.
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva. Bogotá, Colombia: MEN. <https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-360293.html>
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva. Bogotá, Colombia: MEN. <https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-360293.html>
- Ministerio de Educación Nacional. (2018). *Guía para la implementación del decreto 1421 de 2017. Atención educativa a personas con discapacidad en el marco de la educación inclusiva*. Bogotá.
- Muñoz, (2009). *Derecho a la Educación de las personas con discapacidad en América Latina y el Caribe*. Comisión Interamericana de Derechos Humanos. Disponible en: <https://dds.cepal.org/redesoc/publicacion?id=23>.
- Navarro, J. & Villalobos, M. (2023). *Currículo y exclusión: Un análisis crítico de las barreras institucionales en la escuela moderna*. Editorial Praxis Educativa.
- Navarro, V. (2017). *El juego ante la diversidad: Estrategias para la inclusión en educación física y el aula* (2.^a ed.). Editorial Inde.
- Okuda, M y Gómez, C. (2005). *Métodos en investigación cualitativa: triangulación*. rev. colomb. psiquiatr. vol.34 no.1 Bogotá. Disponible en: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-74502005000100008
- Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. París: Autor.

- Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (1989). Convención sobre los Derechos del Niño. Nueva York: Autor.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2019). Foro Internacional sobre Inclusión y Equidad en la Educación: Todas y todos los estudiantes cuentan. Informe final. París: Autor.
- Paredes, L. & Guzmán, M. (2022). La chispa del aprendizaje: Creatividad y neuroeducación en el aula contemporánea. Ediciones Innovación Docente.
- Pascual, L. (2020). Pedagogía del aire libre: Inclusión y naturaleza en la educación infantil (2.ª ed.). Editorial Graó.
- Pineda, R. (2022). Realidades de la educación inclusiva en los estudiantes con discapacidad intelectual desde los derechos humanos en el nivel de básica primaria. [Tesis doctoral] UPEL.
- Resolución 2565. (2003). Parámetros y criterios para la prestación del servicio educativo a la población con necesidades educativas especiales. Ministerio de Educación Nacional.
- Rodríguez, H. (2019). Profesores inclusivos: Una propuesta de formación inicial. Tesis doctoral no publicada, Universidad de Jaén, España.
- Rubio, F y Olivo, J. (2020). Dificultades del profesorado en sus funciones docentes y posibles soluciones. Un estudio descriptivo actualizado. Ciencia y Educación. Vol. 4, No. 2. Revista Ciencia y Educación. DOI: <https://doi.org/10.22206/cyed.2020.v4i2.pp7-25>
- Samaniego, P & Terán, M. (2024). La pluralidad en el aula: Una mirada ética a la diversidad humana en la educación básica. Editorial Caminos Pedagógicos.
- Sánchez, L. & Méndez, P. (2023). Intervención interdisciplinaria en la escuela inclusiva: Guía para la gestión de apoyos. Editorial Red Educativa
- Sandoval, T, & Quiroz, E. (2023). Las barreras invisibles: Un análisis de la resistencia al cambio en la educación inclusiva. Ediciones Psico-Pedagógicas del Sur.
- Schön, A. (1998). El profesional reflexivo: Cómo piensan los profesionales cuando actúan. Paidós.
- Skliar, C. (2017). Pedagogías de las diferencias: Notas fragmentarias sobre la alteridad y la educación (1.ª ed.). Editorial Noveduc.
- Suarez, A, (2021). Aproximación teórica desde la comprensión y el significado de las representaciones sociales de la práctica pedagógica del docente en las escuelas formadoras de maestros. [Tesis doctoral] UPEL.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1984). Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados. España: Paidós. [<http://mastor.cl/blog/wp-content/uploads/2011/12/Introduccion-a-metodos-cualitativos-de-investigacpdf.pdf>.]

- Tomlinson, C. A. (2018). El aula diferenciada: Responder a las necesidades de todos los estudiantes (2.^a ed.). Editorial Octaedro.
- Toro, B. (2021). La ética del cuidado en la educación: Hacia una voluntad pedagógica humanizada (1.^a ed.). Editorial Magisterio.
- UNESCO. (2014). Docentes Capacitar a los docentes y educadores. <https://www.unesco.org/es/articles/informe-mundial-sobre-los-docentes-que-debes-saber>
- Valencia, M. & Ríos, G. (2025). Pedagogías de la equidad: Rutas de aprendizaje para una escuela sin barreras. Ediciones Educativas Contemporáneas.
- Vasilachis, I. (2006). La investigación cualitativa. En I. Vasilachis (Coord.), Estrategias de investigación cualitativa. Barcelona: Gedisa.
- Vezub, L. (2016). Los saberes de los docentes: Formación, elaboración y transmisión (1.^a ed.). Editorial Noveduc.
- Zabalza, M. A. (2017). Diseño y desarrollo curricular. Narcea Ediciones.

ANEXOS

Anexo A-1. Formato de validación

FORMATO PARA LA VALIDACIÓN POR JUECES DE LAS UNIDADES DE ANÁLISIS (PREGUNTAS DESENCADENANTES) QUE ORIENTARAN LAS ENTREVISTAS A PROFUNDIDAD

Apreciado Jurado, atendiendo a su experticia metodológica y/o en temas relacionados con los vínculos socioafectivos, de manera atenta solicitamos su amable colaboración, con la valoración de la validez de las preguntas/unidades a usar en la entrevista a profundidad que se desarrollará en la investigación cualitativa: EDUCACIÓN INCLUSIVA: RETOS Y DESAFÍOS EN LA FORMACIÓN DE LICENCIADOS EN EDUCACIÓN INFANTIL
Proyecto de Tesis Doctoral

PROTOCOLO DE VALIDACIÓN

La investigación Propósito de la investigación: Teorizar sobre la educación inclusiva desde los retos y desafíos que se vivencian los maestros en formación del programa de Licenciatura en Educación infantil de la UFPS

Responsable de la investigación: Lourdes Salamanca

Lugar y fecha de aplicación de la investigación: Universidad Francisco de Paula Santander

Duración de la investigación: 2 años

A continuación, se presentan el resumen y los objetivos de la investigación doctoral que se pretende desarrollar, para que sean considerados en la valoración que realizará de cada una de las preguntas desencadenantes a usar en la entrevista a profundidad

EDUCACIÓN INCLUSIVA: RETOS Y DESAFÍOS EN LA FORMACIÓN DE LICENCIADOS EN EDUCACIÓN INFANTIL

Autor:

Lourdes Salamanca

Tutora:

Dra. Claudia Toloza

RESUMEN

Investigar sobre Educación Inclusiva involucra abordar diferentes dimensiones de la educación, y en específico en este estudio desde el proceso formativo que recibe el maestro en formación, las políticas públicas educativas, el sistema de oportunidades, acceso, continuidad y calidad educativa para los estudiantes con necesidades especiales, buscando generar aportes teóricos sobre la educación inclusiva desde los retos y

desafíos que esta involucra en la formación de Licenciados en Educación Infantil de la Universidad Francisco de Paula Santander (UFPS). Investigación que se abordará desde el paradigma interpretativo, con enfoque cualitativo, que se soportará en las vivencias de los maestros en formación, por lo que se usará el diseño fenomenológico. Los informantes del estudio serán 6 maestros en formación del Programa de último semestre, a quienes se les realizará entrevista a profundidad y grupo focal como técnicas de recolección de información. El análisis de los hallazgos se realizará desde la propuesta de Martínez (1989) partiendo de la codificación básica, la reducción fenomenológica hasta llegar a la teorización.

Descriptor: Educación Inclusiva, Maestros en formación, Educación Infantil

Objetivo General

Teorizar sobre la educación inclusiva desde los retos y desafíos que se vivencian los maestros en formación del programa de Licenciatura en Educación infantil de la UFPS.

Objetivos Específicos

Caracterizar los retos y desafíos que sobre la educación inclusiva enfrentan los maestros en formación del programa de Licenciatura en Educación Infantil de la UFPS.

Analizar las concepciones que sobre educación inclusiva han apropiado los maestros en formación del programa de Licenciatura en Educación Infantil de la UFPS desde su práctica pedagógica.

Conceptualizar elementos teóricos fundamentales de la educación inclusiva desde los retos y desafíos que enfrentan los maestros en formación del programa de Licenciatura en Educación infantil de la UFPS.

Se presentan las unidades de análisis, las propuestas de preguntas desencadenantes que se pretenden usar en las entrevistas a profundidad que se realizarán. Su valoración sobre C= Coherencia de las preguntas generadoras con los objetivos. R= Redacción, que no presente ambigüedad y V= Validez interna, que sea pertinente con el contenido temático de las preguntas, es importante. Agradecemos, al final realizar sus comentarios, observaciones y recomendaciones adicionales para mejorar la calidad y pertinencia de las preguntas.

P	Unidades de análisis para la entrevista a profundidad	C	R	V	OBSERVACIONES
	<i>Para abordar el objetivo 1 Caracterizar los retos y desafíos que sobre la educación inclusiva enfrentan en su práctica profesional los maestros en formación del programa de Licenciatura en Educación Infantil de la UFPS</i>				
1	Pensando en sus prácticas ¿qué desafíos o situación concreta relacionada con la educación inclusiva ha enfrentado en el aula y qué ocurrió, qué decisiones tomó y qué facilitó o dificultó?				
2	En sus prácticas o seminarios, ¿qué obstáculos ha encontrado usted para implementar prácticas inclusivas? (por ejemplo, recursos, formación, apoyos institucionales, actitudes, normativas, tiempo).				
3	Desde su experiencia, ¿qué tan preparada/o se siente para atender aulas diversas (incluyendo estudiantes con discapacidad) en términos de estrategias didácticas? Mencione dos fortalezas y dos aspectos por fortalecer de su formación				
4	¿Qué aspectos considera necesario reforzar en la formación de maestros para enfrentar la diversidad en el aula? Indique tres prioridades y explique por qué.				
	<i>Para abordar objetivo 2: Interpretar las concepciones que sobre educación inclusiva han apropiado los maestros en formación del programa de Licenciatura en Educación Infantil de la UFPS desde su práctica pedagógica</i>				
5	Con sus propias palabras, ¿qué es la educación inclusiva? Ilustre su definición con un ejemplo de su				

	práctica (clase, práctica pedagógica o seminario) donde esa idea se evidencie				
6	¿Cómo han transformado sus vivencias de práctica y su formación académica sus concepciones sobre la educación inclusiva y su identidad docente? Describa un antes–después con un ejemplo concreto				
7	¿En su proceso, ¿qué momentos/cursos le aportaron más y dónde identificó vacíos para atender aulas diversas?				
8	¿Desde su experiencia, ¿por qué y para qué es crucial la formación en educación inclusiva? Describa un caso en el que dicha formación cambió una decisión pedagógica y qué efectos observó en los estudiantes.”				
9	Como estudiante, ¿qué tres recomendaciones concretas le haría al Programa de Licenciatura en Educación Infantil para fortalecer la formación en educación inclusiva? Fundaméntelas con ejemplos de su práctica e indique responsables y plazos de implementación.”				“

OBSERVACIONES DEL EXPERTO:

En conjunto, el quion cubrió adecuadamente los objetivos 1 y 2; no obstante, el Objetivo 3 (teorización/elementos conceptuales) no quedó suficientemente operacionalizado. Recomiendo incorporar dos preguntas de cierre orientadas a: (i) categorías o ideas nucleares que el estudiante considera fundamentales para comprender la inclusión y (ii) supuestos/modelos implícitos que adoptó y que reevaluaría tras la práctica. En cuanto a redacción y sesgo, convino eliminar dobles preguntas y perífrasis, mantener una idea por ítem, fijar sujeto en segunda persona (“usted”) y equilibrar barreras–facilitadores para evitar centrarse solo en “obstáculos”. Para pertinencia y profundidad fenomenológica, sugiero anclar cada pregunta en casos concretos (contexto, actores, decisiones, apoyos, resultados) y emplear sondas estandarizadas: “¿qué ocurrió antes/después?”, “¿quiénes intervinieron y con qué rol?”, “¿qué evidencias observó?”, “¿qué haría distinto y por qué?”. En terminología, uniformar el nombre del programa (Licenciatura en Educación Infantil), preferir “diversidad/necesidades de apoyo” además de discapacidad, y corregir tildes (“cómo”, “qué”). En secuencia, ordenar: rapport → vivencias (P1–P2) → estrategias/formación (P3–P4) → concepciones (P5–P6) → aportes/vacíos del programa (P7) → relevancia aplicada (P8) → recomendaciones viables (P9) → teorización (dos ítems nuevos) → cierre (“¿Hay algo importante que no le pregunté?”). En calidad metodológica, ejecutar pilotaje, definir saturación temática, registrar memos reflexivos, prever doble codificación (acuerdo intercodificador), triangulación con documentos/observación y validación por participantes. En ética y logística, asegurar

consentimiento, confidencialidad y anonimización; entrevistas de 45–60 minutos, audio grabado en espacio tranquilo. Conclusión: Aprobado con ajustes moderados.

CONSTANCIA DE VALIDACIÓN

Quien suscribe, CESAR AUGUSTO HERNÁNDEZ SUAREZ, con título de Doctor (a) en CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, a través del presente manifiesto que he validado los instrumentos: Guion de Entrevista, diseñados por la ciudadana **Lourdes Salamanca**, estudiante del Doctorado, en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico Rural “Gervasio Rubio”, quien desarrolla el proyecto de investigación **EDUCACIÓN INCLUSIVA: RETOS Y DESAFÍOS EN LA FORMACIÓN DE LICENCIADOS EN EDUCACIÓN INFANTIL**

La revisión se procedió con los criterios de pertinencia para con los objetivos, coherencia al redactar, tendenciosidad de las preguntas y aspectos a ser observados.

En el formato se define la valoración realizada como experto y en algún caso las observaciones pertinentes para realizar el trabajo de campo aplicando la técnica de entrevista a profundidad.

En San José de Cúcuta, a los 17 días del mes de SEPTIEMBRE del 2025.



CC 88221652

Datos del experto juez de validación	CESAR AUGUSTO HERNANDEZ SUAREZ
Institución donde labora	UNIVERSIDAD FRANCISCO DE PAULA SANTANDER
Número de contacto	3023742100
dirección de correo electrónico	cesaraugusto@ufps.edu.co
Título de pregrado	LIC. MATEMATIAS Y COMPUTACIÓN
Título de postgrado	DR. CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
Años de experiencia docente	28 AÑOS

P	Unidades de análisis para la entrevista a profundidad	C	R	V	OBSERVACIONES
	<i>Para abordar el objetivo 1 Caracterizar los retos y desafíos que sobre la educación inclusiva enfrentan en su práctica profesional los maestros en formación del programa de Licenciatura en Educación Infantil de la UFPS</i>				
1	¿Desde sus experiencias en las prácticas como maestro en formación qué desafíos en el campo de la educación inclusiva, ha enfrentado? ¿Puede contarme una experiencia vivida en la práctica que haya representado un desafío?	4	3	3	Pensando en sus prácticas, ¿qué desafíos concretos relacionados con la educación inclusiva ha enfrentado? Describa un caso específico (contexto, estudiantes involucrados, situación, acciones que usted realizó y resultados).
2	¿Cómo maestro en formación teniendo en cuenta sus vivencias en la práctica en la Institución Educativa o en los seminarios de clase qué obstáculos enfrenta un docente en torno a la educación inclusiva?	3	2	3	En sus prácticas o seminarios, ¿qué obstáculos ha encontrado usted para implementar prácticas inclusivas? (por ejemplo, recursos, formación, apoyos institucionales, actitudes, normativas, tiempo).
3	¿Ya desde el campo de las estrategias pedagógicas, como percibe su formación en conocimientos, estrategias y didáctica conocimientos que den respuesta a experiencias del maestro en formación o al ejercicio profesional futuro con estudiantes con algún tipo de discapacidad?	3	1	2	Desde su experiencia, ¿qué tan preparado se siente para atender aulas diversas (incluyendo estudiantes con discapacidad) en términos de estrategias didácticas? Mencione dos fortalezas y dos aspectos por fortalecer de su formación.
4	¿Qué aspectos o elementos considera usted que es necesario reforzar en la formación de maestros para enfrentar la diversidad en el aula?	4	4	4	¿Qué aspectos considera necesario reforzar en la formación de maestros para enfrentar la diversidad en el aula? Indique tres prioridades y explique por qué.
	<i>Para abordar objetivo 2: Interpretar las concepciones que sobre educación inclusiva han apropiado los maestros en formación del programa de Licenciatura en Educación Infantil de la UFPS desde su práctica pedagógica</i>				
5	¿Si tuviera que explicarle a otra persona con sus palabras lo que significa la educación inclusiva, cómo lo haría? ¿Qué le diría?	4	3	3	Con sus propias palabras, ¿qué es la educación inclusiva? Ilustre su definición con un ejemplo de su práctica (clase, práctica pedagógica o seminario) donde esa idea se evidencie.
6	¿Desde sus vivencias prácticas y académicas-teóricas qué significado ha	4	3	4	A partir de sus vivencias en prácticas y cursos, ¿qué significado ha construido

	construido sobre la educación Inclusiva en el contexto de su futura labor docente?			sobre la educación Inclusiva y cómo se reflejaría en su futura labor docente (decisiones, estrategias, evaluación)?
7	¿Desde su proceso educativo, en qué momentos, cursos, actividades o proyectos percibe que el Programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil aporta elementos para su formación en educación Inclusiva o para responder ante un aula diversa?	3	3	3
8	¿Cómo describiría la importancia de formar a maestros en el ejercicio de la educación Inclusiva?	3	4	3
9	Como estudiante que recomendaciones le haría al Programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil para fortalecer en los la formación en educación Inclusiva?	2	2	2

OBSERVACIONES DEL EXPERTO:

De forma respetuosa sugiero algunos ajustes a la redacción de las preguntas detonantes.


CONSTANCIA DE VALIDACIÓN

Quien suscribe, RAÚL PRADA NÚÑEZ, con título de Doctor en CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, a través del presente manifiesto que he validado los instrumentos: Guion de Entrevista, diseñados por la ciudadana **Lourdes Salamanca**, estudiante del Doctorado, en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico Rural "Gervasio Rubio", quien desarrolla el proyecto de investigación **EDUCACIÓN INCLUSIVA: RETOS Y DESAFÍOS EN LA FORMACIÓN DE LICENCIADOS EN EDUCACIÓN INFANTIL**.

La revisión se procedió con los criterios de pertinencia para con los objetivos, coherencia al redactar, tendenciosidad de las preguntas y aspectos a ser observados.

En el formato se define la valoración realizada como experto y en algún caso las observaciones pertinentes para realizar el trabajo de campo aplicando la técnica de entrevista a profundidad.

En San José de Cúcuta, a los 18 días del mes de septiembre del 2025.


CC/N° 88191513 de Villa del Rosario

Datos del experto juez de validación	
Institución donde labora	Universidad Francisco de Paula Santander
Número de contacto	+573107667705
Dirección de correo electrónico	raulprada@ufps.edu.co
Título de pregrado	Licenciado en Matemáticas y Computación
Título de postgrado	Doctor en Ciencias de la Educación
Años de experiencia docente	25 años