

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE BARQUISIMETO
Maestría en Educación Mención Gerencia Educacional
Línea de investigación Formación y praxis pedagógica para la diversidad e inclusión

**SIGNIFICADOS DE LA GERENCIA EN AULA DE EDUCACIÓN INICIAL PARA LA
INCLUSIÓN DE NIÑOS Y NIÑAS EN SITUACIÓN DE DISCAPACIDAD: ENTRE
TENSIONES Y OPORTUNIDADES**

Trabajo de grado presentado como requisito parcial para optar al Grado de Magíster en
Educación Mención Gerencia Educacional

Autor: Yonami Aldazora Palencia
Tutora: Yarinés Perdomo

Barquisimeto, julio de 2025




UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL
LIBERTADOR INSTITUTO PEDAGÓGICO LUIS BELTRÁN
PRIETO FIGUEROA SUBDIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y
POSTGRADO BARQUISIMETO ESTADO LARA
**PROGRAMA DE MAESTRÍA GERENCIA
EDUCACIONAL**



MGE-2025-1063

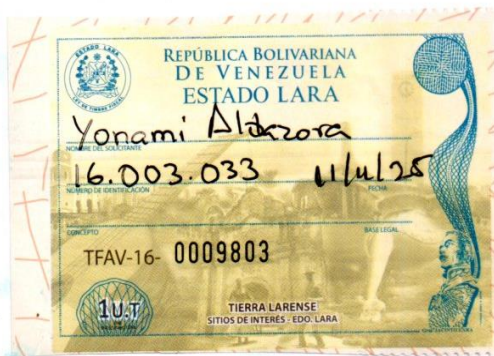
ACTA

Nosotros, los abajo firmantes reunidos el 11 de noviembre del año 2025 en la sede de la Subdirección de Investigación y Postgrado del Instituto Pedagógico de Barquisimeto, con el propósito de evaluar el Trabajo de Grado de Maestría titulado: **“SIGNIFICADO DE LA GERENCIA EN AULA DE EDUCACION INICIAL PARA LA INCLUSION DE NIÑOS Y NIÑAS EN SITUACION DE DISCAPACIDAD: ENTRE TENSIONES Y OPORTUNIDADES”**, presentado por el (la) ciudadano (a) **ALDAZORA PALENCIA, YONAMI COROMOTO** titular de la cédula de identidad número **V- 16.003.033**, como requisito para optar al Título de Magíster en **GERENCIA EDUCACIONAL**, emitimos el siguiente veredicto: **APROBADO**.


RAIZA LUCENA (J)
C.I. 14.372.639




ALEJANDRO CAMPOS (J)
C.I. 19.347.839



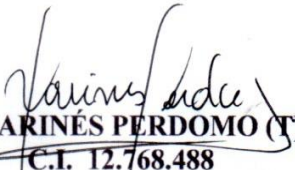

YARINÉS PERDOMO (T)
C.I. 12.768.488

TABLA DE CONTENIDOS

LISTA DE TABLAS.....	5
LISTA DE FIGURAS	¡Error! Marcador no definido.
RESUMEN.....	7
INTRODUCCIÓN.....	8
MOMENTO I.....	10
DEVELANDO EL ESCENARIO.....	10
Inquietud que genera el objeto de estudio	10
Orientación de la investigación.....	16
Relevancia del estudio	17
MOMENTO II	19
CONTEXTO TEÓRICO Y CONCEPTUAL	19
Estudios previos	19
Referentes conceptuales	22
MOMENTO III.....	37
TRANSITAR METODOLÓGICO	37
Paradigma y enfoque de la investigación	37
Método fenomenológico-hermenéutico	41
Actores sociales del estudio	44
Técnicas de recolección e interpretación de los hallazgos	46
Legitimación del proceso metodológico.....	48
MOMENTO IV.....	50
ANÁLISIS-INTERPRETACIÓN Y REFLEXIÓN	50
Significados de la naturaleza de la experiencia	50
REFLEXIONES FINALES.....	88

REFERENCIAS 92

CURRICULUM DEL AUTOR.....97

LISTA DE TABLAS

Tablas

	pp.
1. Actores sociales.....	45
2. Significados atribuidos a partir de las entrevistas realizadas.....	51

LISTA DE FIGURAS

Figuras		pp.
1	Pasos del método fenomenológico hermenéutico	42
2	Macro categoría gerencia de aula	55
3	Macro categoría educación inicial	57
4	Macro categoría inclusión	59
5	Macro categoría tensiones y oportunidades	61
6	Gerencia educativa desde el enfoque multidimensional inclusivo para la atención de la situación de discapacidad desde el nivel inicial	64
7	Pilares fundamentales del gerente inclusivo de aula en educación inicial	77



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE BARQUISIMETO



Maestría en Educación Mención Gerencia Educacional

Línea de Investigación: Formación y Praxis Pedagógica para la Diversidad e Inclusión

SIGNIFICADOS DE LA GERENCIA EN AULA DE EDUCACIÓN INICIAL PARA LA INCLUSIÓN DE NIÑOS Y NIÑAS EN SITUACIÓN DE DISCAPACIDAD: ENTRE TENSIONES Y OPORTUNIDADES

Trabajo de grado presentado como requisito parcial para optar al Grado de Magíster en Gerencia Educacional

Autor: Yonami Aldazora

Tutora: Dra. Yarinés Perdomo

Fecha: octubre 2025

RESUMEN

La presente investigación tuvo como propósito develar los significados docentes a través de la descripción e interpretación de sus vivencias en lo referente a la gerencia en aula de educación inicial para la inclusión de niños en situación de discapacidad. Enmarcada en el enfoque introspectivo-vivencial y el paradigma interpretativo, se sustenta en el método fenomenológico-hermenéutico de Dahlberg et al. (2020) y Van Manen (2016), cuyas fases incluyen orientación al fenómeno, recolección de la experiencia, interpretación del significado y consolidación de los hallazgos. Los actores sociales fueron tres docentes de educación inicial con experiencia en la atención de estudiantes en situación de discapacidad. La recolección se realizó mediante entrevistas dialógicas y diarios de campo, aplicando análisis de contenido con codificación y categorización abierta, axial y selectiva. La legitimación se fundamentó en credibilidad, transferibilidad y confirmabilidad. Los hallazgos muestran que la gerencia del aula inclusiva integra planificación pedagógica adaptada, organización del ambiente de aprendizaje, mediación docente, atención emocional y liderazgo transformacional. Los docentes la conciben, como un acto ético y humanizador, donde la inclusión se entiende como participación activa, regulación emocional y equidad educativa. Surgen tensiones asociadas al desconocimiento teórico-práctico, resistencia emocional y necesidad de actualización docente, evidenciando la importancia de formación continua y acompañamiento institucional. En reflexión, se configura como praxis relacional, ética y emocional, donde el docente es mediador de experiencias significativas, en la que planificación, liderazgo, sensibilidad emocional y disposición ética convergen para transformar la experiencia educativa desde la atención a la diversidad.

Descriptor: Discapacidad, educación inicial, gerencia en el aula, inclusión.

INTRODUCCIÓN

La gerencia del aula constituye un componente fundamental en la práctica educativa, entendido no solo como la organización de recursos, tiempos y actividades, sino como un proceso dinámico que integra dimensiones humanas, pedagógicas y sociales. En la educación inicial, este rol adquiere especial relevancia, ya que los primeros años de escolaridad son determinantes para el desarrollo cognitivo, emocional y social de los niños y niñas. La gestión de aula no se limita a la administración de contenidos o rutinas; más bien, se proyecta como un liderazgo relacional que articula las interacciones entre docentes, estudiantes, familias y el entorno institucional, promoviendo ambientes de aprendizaje inclusivos, equitativos y emocionalmente sostenibles (Drucker, 2002; Luna y Sanmartín, 2019).

Cuando se incorporan niños y niñas en situación de discapacidad, la gerencia del aula enfrenta desafíos particulares que requieren un enfoque multidimensional. La diversidad funcional implica ajustar estrategias pedagógicas, planificar ambientes de aprendizaje adaptados, y promover la participación activa de todos los estudiantes. Esto demanda del docente no solo conocimiento técnico y habilidades pedagógicas, sino también competencias emocionales y éticas para gestionar situaciones complejas, mediando entre las necesidades individuales y el grupo clase (Booth y Ainscow, 2021; Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura UNESCO y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia UNICEF, 2022). La atención inclusiva trasciende la mera integración física de los niños con discapacidad: se trata de garantizar su aprendizaje efectivo, la interacción social significativa y el desarrollo de un sentido de pertenencia dentro de la comunidad escolar.

El propósito central de esta investigación es develar los significados docentes a través de la descripción e interpretación de sus vivencias en lo referente a la gerencia en aula de educación inicial para la inclusión de niños en situación de discapacidad, entendiendo estos significados como emergentes de sus experiencias vividas, interpretadas desde una perspectiva fenomenológico-hermenéutica. Se busca

comprender cómo los docentes perciben su rol, cómo enfrentan los desafíos de la diversidad, y qué tensiones y oportunidades surgen en la práctica cotidiana. Este enfoque permite captar la gerencia del aula no como un conjunto de técnicas o procedimientos, sino como un fenómeno ético, relacional y transformador.

Así, el trabajo se estructura en cuatro momentos articulados que reflejan la progresión del análisis: Momento I – Develando el Escenario, se plantean las inquietudes que originan el estudio, identificando el objeto de investigación y la pregunta central que guía el análisis de la gerencia inclusiva en educación inicial. Momento II – Contexto Teórico y Conceptual, se revisan los estudios previos, conceptos y enfoques que fundamentan la comprensión de la gerencia educativa, la inclusión y la atención a la diversidad desde perspectivas multidimensionales y relacionales. Momento III – Transitar Metodológico, se describe el paradigma interpretativo, la metodología cualitativa y fenomenológico-hermenéutica, así como las técnicas de recolección (entrevista dialógica y diario de campo) y los procedimientos de análisis y validación de significados emergentes.

Momento IV – Análisis, Interpretación y Reflexión, se presentan los hallazgos, se interpretan las experiencias docentes, se consolidan los significados y se realizan reflexiones sobre la naturaleza de la gerencia inclusiva, considerando los desafíos, oportunidades y dimensiones éticas y emocionales de la práctica. Por último, se encuentran las reflexiones finales de toda la indagación que dan respuesta a las preguntas centrales de la misma.

En este sentido, la investigación no solo contribuye a la comprensión académica de la gerencia inclusiva, sino que ofrece insumos prácticos para fortalecer la formación docente, mejorar la calidad de los ambientes de aprendizaje y promover políticas educativas que reconozcan la diversidad como un valor central. Desde la perspectiva fenomenológica-hermenéutica, la gerencia del aula en educación inicial se revela como un acto humano, relacional y profundamente transformador, donde la planificación, la mediación pedagógica y la gestión emocional convergen para favorecer la inclusión y el desarrollo integral de todos los niños y niñas.

MOMENTO I

DEVELANDO EL ESCENARIO

Inquietud que genera el objeto de estudio

La educación formal se erige como un pilar fundamental en el desarrollo integral de los estudiantes, donde la figura del docente adquiere un rol protagónico. Este no solo imparte conocimientos, sino que se convierte en un gerente dentro de su espacio de trabajo, tomando decisiones clave para el cumplimiento de los objetivos institucionales. Según Drucker (2002), la gerencia educativa abarca diversos niveles, como la toma de decisiones, la gestión directiva, pedagógica, académica, administrativa, financiera y la gestión comunitaria.

Así, la gestión institucional y la toma de decisiones son, por lo tanto, aspectos cruciales para el éxito de cualquier organización educativa. Dentro de este marco, la gestión pedagógica y académica se materializa en los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula, así como en la organización de recursos educativos para apoyar dicho proceso. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2011) enfatiza que la gestión pedagógica es el eje central del proceso formativo, enfocándose en cómo aprenden los estudiantes e implicando el desarrollo y la actualización curricular.

A nivel de aula, la gerencia del docente se traduce en la planificación, organización de recursos, comunicación, evaluación y, de manera decisiva, la toma de decisiones para alcanzar los objetivos de aprendizaje. Esta capacidad de decisión es vital, especialmente al abordar problemas como la inclusión de niños con discapacidad. En este sentido, Farkas (2014) describe la discapacidad como “deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales prolongadas que, al combinarse con diferentes barreras, pueden limitar la participación plena de la persona” (p. 1).

El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2022) ofrece una definición de la discapacidad desde un enfoque social, considerándola como un fenómeno multidimensional y un “continuum” del funcionamiento humano que se manifiesta en relación con contextos específicos de la vida. Es decir, la discapacidad surge de la interacción compleja entre la persona y su entorno.

Esto implica que, la discapacidad no es solo una cuestión de tener una deficiencia física, sensorial, intelectual o mental. El entorno juega un papel crucial, pues el diseño del mundo que nos rodea edificios sin rampas, información no accesible, actitudes discriminatorias, falta de apoyo, es lo que crea la situación de discapacidad. Si el entorno estuviera completamente adaptado e inclusivo, muchas de las limitaciones asociadas a una condición particular se reducirían considerablemente o incluso podrían desaparecer por completo. Por lo tanto, la discapacidad no es un atributo inherente a la persona, sino un estado que se produce cuando las condiciones del entorno impiden la participación plena y efectiva del individuo en la sociedad, en igualdad de condiciones con los demás.

Desde esta perspectiva, la gerencia del aula en torno a la inclusión es un imperativo ético y educativo que busca brindar atención a la diversidad, derribando las barreras que impiden la interacción plena de las personas con discapacidad. Villagrán et al. (2023) señalan que:

La inclusión se basa en la atención a la diversidad, esta se considera desde la posibilidad de crear conciencia sobre las necesidades, capacidades, gustos, características y barreras que presenta el estudiantado al momento de la interacción con el entorno que les rodea (p. 2).

Lo expresado por los autores, es crucial para reconocer la inclusión de niños con discapacidad en las aulas comunes, especialmente en la educación inicial, dada su importancia en el desarrollo de habilidades cognitivas, afectivas y sociales que contribuyen a una trayectoria educativa continua y ayudan a reducir brechas de desigualdad desde etapas tempranas. En este sentido, la inclusión de niños con discapacidad en las aulas se fundamenta en los lineamientos de organizaciones internacionales como la UNESCO (2018) y la Organización de las Naciones Unidas (ONU) (2006).

Por su parte, la UNESCO (2020) ha desarrollado normativas bajo el enfoque de educación inclusiva, cuyo fin primordial es asegurar el acceso equitativo al aprendizaje y

eliminar las barreras. La organización exhorta a los Estados y entidades educativas a eliminar las barreras que restringen el derecho a la educación, las cuales pueden estar relacionadas con la pobreza, el género, la pertenencia étnica o la condición de discapacidad a partir de la: Educación para todos, Eliminación de las desigualdades, Políticas inclusivas y Acción urgente.

No obstante, la UNESCO (2020) también señala distintas barreras que dificultan la inclusión: pedagógicas, como métodos de enseñanza que no se ajustan a las necesidades individuales; estructurales, vinculadas a la falta de adecuación de los espacios escolares (como la ausencia de rampas o señalizaciones); normativas, que comprenden políticas educativas que no promueven la inclusión o que mantienen sistemas segregados; actitudinales, que incluyen estereotipos o prejuicios que generan discriminación; y económicas, que reflejan la insuficiencia de recursos para adaptar materiales y mejorar la accesibilidad.

En este contexto, el organismo antes mencionado, ha reiterado que el muro de la inclusión es la exclusión educativa, en la que ciertos grupos de personas se quedan al margen del sistema educativo, ya sea porque no tienen acceso a él o porque enfrentan barreras que les impiden beneficiarse plenamente de la educación, ello se materializa en las aulas comunes. De allí que, la exclusión de niños con discapacidad en la mayoría de los casos se debe a impedimentos como barreras físicas (falta de recursos adaptativos), carencia de material didáctico, ausencia de políticas inclusivas a nivel micro y macro, e insuficiente formación docente.

Partiendo de esta premisa, se destaca que la formación del profesorado constituye un componente esencial para garantizar procesos inclusivos efectivos. La UNESCO (2020) advierte que la falta de preparación pedagógica puede generar inseguridad en los docentes, limitando su capacidad para implementar estrategias adecuadas y brindar el acompañamiento necesario al estudiantado en situación de discapacidad. Una preparación formativa sólida permite a los educadores reconocer la diversidad funcional, responder a las dimensiones sociales y emocionales de cada niño, y aplicar enfoques de enseñanza diferenciados, adaptaciones curriculares y procesos de evaluación flexibles.

La inclusión educativa desempeña un papel clave en el fortalecimiento del desarrollo emocional y social de los niños en situación de discapacidad, ya que favorece

la interacción con sus compañeros, disminuye el riesgo de aislamiento y contribuye positivamente a la construcción de su autoestima (UNICEF, 2021). Además, facilita el progreso académico al garantizar el acceso al currículo común mediante adaptaciones pedagógicas personalizadas.

Este enfoque no solo impacta a quienes presentan alguna condición, sino que beneficia a todo el grupo estudiantil al promover valores como la empatía, la cooperación y la aceptación de la diversidad. Por el contrario, la exclusión escolar tiende a ocasionar efectos negativos, tales como el aislamiento social, la disminución de la autoestima y problemas para establecer relaciones sociales.

A partir de este panorama, y desde una perspectiva fenomenológico-hermenéutica, resulta pertinente interrogarse: ¿qué dinámicas emergen en la gerencia del aula de educación inicial cuando se convive con estudiantes en situación de discapacidad? Desde una perspectiva ontológica, esta realidad se considera subjetiva y plural, y debe ser comprendida a partir de las experiencias vividas por los docentes en contextos educativos concretos, donde se relacionan con estudiantes con discapacidad (Heidegger, 1962/2002).

Así, desde significados experienciales reales la UNESCO (2020), en su informe “Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción”, indica que las falencias en la gestión educativa dentro del aula constituyen una causa estructural que genera la exclusión de estudiantes con discapacidad“. Estas deficiencias incluyen la falta de planificación inclusiva, escasa formación docente, ausencia de liderazgo pedagógico, y uso de metodologías homogéneas que no responden a las diversas necesidades del estudiantado. La falta de apoyo y recursos para una gestión efectiva del aula reproduce prácticas excluyentes, generando barreras tanto pedagógicas como actitudinales.

Desde la perspectiva fenomenológico-hermenéutica, este objeto de estudio busca comprender la esencia de las experiencias vividas por los docentes (Husserl, 1970), interpretando los significados que emergen de su praxis cotidiana en contextos históricos, culturales y personales particulares (Gadamer, 1975, 2006; Heidegger, 1962, 2002). En este marco, el conocimiento se configura epistemológicamente como una construcción conjunta, fruto del diálogo reflexivo entre el investigador y los participantes (Van Manen, 2016). Así, esta investigación se arraiga en la experiencia situada del

investigador como docente, quien reconoce, desde su praxis, los desafíos persistentes en la gerencia del aula de educación inicial y la inclusión de niños y niñas en situación de discapacidad.

De este modo, en un acercamiento previo realizado en el Centro Preescolar General Jacinto Lara, ubicado en el Barrio La Paz del municipio Iribarren, Barquisimeto, Estado Lara, donde ejerzo mis funciones docentes desde hace más de dieciséis años, me permito escuchar a mis colegas por lo que, en una realidad sentida, surgieron voces docentes que revelan tensiones profundas al abordar la inclusión en el aula.

Expresiones como: *“A veces siento que no tengo las herramientas para atender a un niño con discapacidad sin descuidar al resto del grupo”*. Otra voz dice *“La inclusión suena bonita, pero en la práctica, sin apoyo ni formación, es un desafío constante”* (comunicación personal del docente, 2024), las significaciones experienciales sentidas evidencian el desborde emocional y organizacional que enfrentan. Otras voces mencionan la ausencia de preparación real: *“Legalmente en la universidad uno aprende los métodos [...], pero no hay materias, contenidos ni pasantías que nos ayuden a trabajar con estos niños y niñas”*. Finalmente, otro docente expresó *“la dificultad de mantener la participación activa de niños con TEA o discapacidad cognitiva leve, lo que genera dispersión y relaciones limitadas en el aula”* (comunicación personal del docente, 2024).

Estas narrativas reflejan un malestar estructural en la gerencia pedagógica, en la que las experiencias vividas no son hechos aislados, sino manifestaciones de una tensión compartida que se origina en la preparación del profesorado, la falta de apoyo por parte de la institución y las condiciones desfavorables del contexto. Así, la UNESCO (2020), en su informe *“Inclusión y educación: todos significa todos”*, señala que muchos sistemas educativos, especialmente en contextos de alta vulnerabilidad, presentan carencias estructurales en la formación inicial y continua del profesorado, lo que limita la implementación de prácticas inclusivas efectivas. Este informe advierte que la inclusión no puede sostenerse únicamente sobre el esfuerzo del docente, sino que requiere una planificación institucional coherente, recursos técnicos y acompañamiento profesional permanente (UNESCO, 2020, p. 15)

Al respecto, estudios recientes también dan cuenta de esta situación. Avramidis y Norwich (2022) sostienen que los docentes que no han recibido formación especializada

en atención a la diversidad tienden a experimentar inseguridad y frustración, debido a la percepción de que sus estrategias pedagógicas tradicionales no bastan para atender la complejidad del aula inclusiva. Esto compromete su capacidad de gerenciar procesos educativos de forma equitativa.

En la misma línea, Booth y Ainscow (2021) afirman que la inclusión no se limita a métodos didácticos, sino que involucra dimensiones organizativas y relacionales de la gestión educativa. El docente gerente debe saber adaptar el currículo, redistribuir recursos, gestionar apoyos interinstitucionales y construir ambientes colaborativos. Sin estos recursos, el docente se ve sobrecargado y la inclusión termina siendo solo una declaración vacía.

Además, Wittwer et al. (2024) evidencian que los niveles de autoeficacia en profesores que trabajan con estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) son bajos cuando no cuentan con formación especializada, lo cual está directamente relacionado con las experiencias que los docentes han expresado en este estudio. Lukins et al. (2023) señalan, por su parte, una brecha existente entre la formación universitaria y la práctica en las escuelas, enfatizando que la falta de inclusión de prácticas inclusivas en los programas de formación inicial afecta de manera considerable la capacidad de gestión pedagógica.

Desde el ámbito educativo, aunque en Venezuela existe un marco legal vigente que garantiza el derecho a una educación inclusiva y de calidad, tal como lo establece la Ley Orgánica de Inclusión, Igualdad y Desarrollo Integral de las Personas con Discapacidad (2024), la realidad en las aulas evidencia un desfase entre lo normativo y lo vivido. Esta ley, en su sección quinta, artículo 68, numerales 11 y 12, reconoce que la educación inclusiva permite el desarrollo equitativo del potencial de niños, niñas y adolescentes con discapacidad. Además, promueve la eliminación de barreras sociales y físicas a través de medidas como la accesibilidad universal.

Sin embargo, en el escenario del aula, estas disposiciones no siempre se concretan. La carencia de personal especializado, la insuficiencia de materiales adaptados, el alto número de estudiantes por aula (con un promedio de 28 alumnos) y los prejuicios persistentes entre compañeros y familias limitan la participación plena de los niños con discapacidad.

Incluso la Resolución del Ministerio del Poder Popular para la Educación (1996), que impulsaba la inclusión en aulas regulares, se implementó sin tener en cuenta la escasez de recursos ni la limitada formación en educación especial, tal como señalaba Rodríguez (2014). Esta discrepancia entre las políticas y la realidad práctica intensifica los retos que los docentes enfrentan diariamente, dejando la responsabilidad de la inclusión en manos de personas que no cuentan con las condiciones mínimas necesarias para lograrla.

Desde este horizonte, emergen interrogantes que guían el sentido profundo de esta investigación: ¿Cuáles son los significados que los docentes de educación inicial atribuyen a la gerencia en aula para la inclusión de niños con discapacidad? ¿Qué experiencias configuran esos significados? ¿Cómo influyen los contextos institucionales, culturales y personales en la construcción de estas comprensiones? ¿Qué tensiones emergen en las prácticas de gerencia inclusiva?

Comprender estas experiencias desde un camino metodológico, fenomenológico-hermenéutico implica entrar en el mundo vivido del docente, interpretar sus sentidos, y comprender cómo se construyen y reconstruyen los significados de la inclusión desde la gerencia del aula (Van Manen, 2016; Dahlberg et al., 2020). Como investigador-docente, me reconozco parte de esta realidad, en diálogo reflexivo con mis colegas. Así, esta investigación busca no solo describir una problemática, sino contribuir a la construcción de significados que hagan efectiva una educación inclusiva, ética y justa. Porque si la inclusión ha de ser una realidad, debe comenzar en el aula, con un docente preparado, acompañado y empoderado para gerenciar con equidad la diversidad.

Orientación de la investigación

Conocer los significados que atribuyen los docentes de educación inicial a la gerencia en aula para la inclusión de niños en situación de discapacidad.

Comprender la concepción que atribuyen los docentes de Educación Inicial a la gerencia en aula para la inclusión de niños en situación discapacidad.

Interpretar los significados que le atribuyen los docentes de Educación Inicial a la gerencia en aula para la inclusión de niños en situación de discapacidad.

Develar los significados docentes a través de la descripción e interpretación de sus vivencias en lo referente a la gerencia en aula de educación inicial para la inclusión de niños en situación de discapacidad.

Relevancia del estudio

La presente investigación, orientada a comprender los significados y vivencias de los docentes de educación inicial en la gestión del aula inclusiva para niños con discapacidad, reviste una importancia que trasciende lo educativo, extendiéndose hacia lo social, práctico y metodológico. A su vez, se vincula con la línea de investigación *Formación y praxis pedagógica para la diversidad e inclusión*, fortaleciendo el acervo teórico-práctico sobre propuestas educativas equitativas y sensibles a la diversidad.

Desde una perspectiva social, el estudio adquiere relevancia al situar la inclusión educativa como base para la construcción de sociedades más justas y respetuosas de las diferencias humanas. La exclusión en los primeros niveles de formación, especialmente en el caso de infantes con discapacidad, genera consecuencias adversas como el aislamiento, la baja autoestima y limitaciones en la interacción social, lo que perpetúa condiciones de desigualdad a lo largo del ciclo vital (UNICEF, 2022). Al recoger las voces de los docentes, se visibilizan las tensiones y posibilidades que plantea la inclusión en el contexto venezolano, afectado por limitaciones estructurales, entre ellas la escasa dotación de recursos y la formación insuficiente del personal educativo (Rodríguez, 2014).

Los resultados también pueden contribuir a la sensibilización de la comunidad educativa, incluidas las familias, sobre el valor de la diversidad, fomentando actitudes de respeto, cooperación y solidaridad. Desde la etapa inicial de formación, promover una cultura escolar inclusiva representa un paso esencial hacia una ciudadanía comprometida con la dignidad y los derechos de todos, en consonancia con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (2020).

En el plano educativo, este estudio profundiza en la manera en que los docentes comprenden y practican la gerencia en aulas que integran a estudiantes con discapacidad. Esta comprensión es crucial para garantizar el acceso equitativo, la

participación activa y aprendizajes significativos, como lo promueve la UNESCO (2023). En el caso de Venezuela, si bien se han logrado avances normativos importantes, como los contemplados en la Ley Orgánica para la Inclusión, Igualdad y Desarrollo Integral de las Personas con Discapacidad (2024), aún persisten obstáculos significativos: deficiencias en la capacitación docente, carencias en recursos didácticos adaptativos y una débil institucionalidad de apoyo (Echeita et al., 2023). La presente investigación aporta elementos para analizar cómo estas condiciones influyen en las prácticas pedagógicas cotidianas y en la toma de decisiones del docente en el aula.

Desde el enfoque metodológico, el estudio se sustenta en una perspectiva fenomenológico-hermenéutica, que permite acceder a la dimensión subjetiva de la experiencia docente, brindando una lectura profunda sobre los significados que construyen respecto a la gerencia en contextos inclusivos. Esta aproximación teórica-metodológica ofrece un marco riguroso y coherente para explorar realidades educativas complejas y situadas. Al centrar la atención en las narrativas personales de los docentes, se vislumbra cómo las experiencias conforman sus prácticas pedagógicas, lo cual proporciona bases sólidas para futuras indagaciones que aborden la inclusión desde una perspectiva contextualizada.

Finalmente, el estudio nutre la línea de investigación *Formación y praxis pedagógica para la diversidad e inclusión* (FOPDI), al generar conocimientos sobre las prácticas y sentidos que los docentes de educación inicial atribuyen a su gestión en aulas diversas. Este aporte resulta fundamental para el desarrollo de competencias docentes orientadas a atender la heterogeneidad. Asimismo, se abre la posibilidad de derivar orientaciones para la gestión en el aula, que sirvan de base para el diseño de propuestas didácticas y modelos de intervención contextualizados, coherentes con las perspectivas inclusivas planteadas por Booth y Ainscow (2021), quienes promueven la identificación y superación de barreras para el aprendizaje y la participación desde un enfoque colaborativo y transformador.

MOMENTO II

CONTEXTO TEÓRICO Y CONCEPTUAL

Estudios previos

En el marco de la presente investigación, se identificaron antecedentes recientes que abordan la temática de la inclusión en la educación inicial desde el enfoque de la gerencia en el aula, todos bajo el paradigma interpretativo y con diseños cualitativos. Estas investigaciones permiten comprender cómo las acciones del docente pueden actuar como puentes o muros en el camino hacia la equidad para niños y niñas en situación de discapacidad.

A nivel internacional, Tīgere y Bethere (2024), en su estudio titulado Educación preescolar para niños con trastorno del espectro autista según el Diseño Universal para el Aprendizaje: Aspectos teóricos, desarrollado en Letonia, tuvieron como propósito analizar, desde una perspectiva teórica, cómo el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) puede contribuir a la inclusión de niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en la educación preescolar. El estudio se fundamentó en el paradigma interpretativo, con una metodología cualitativa basada en la revisión documental y teórica.

En el desarrollo de la investigación se analizaron investigaciones y marcos conceptuales relevantes. Los hallazgos evidenciaron que el DUA proporciona una guía clara para planificar aulas inclusivas desde el diseño, mediante la aplicación de múltiples formas de representación, expresión y participación. Se concluyó que una gestión pedagógica basada en el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) favorece la equidad y contribuye a evitar la exclusión. Este estudio ofrece un respaldo teórico importante para el presente trabajo, al destacar cómo una planificación deliberada en la gestión del aula, fundamentada en principios universales de aprendizaje, puede ser un instrumento clave para lograr la inclusión efectiva de niños y niñas con discapacidad desde la educación inicial.

Por su parte, Danniels y Pyle (2023), en Canadá, llevaron a cabo el estudio titulado Perspectivas y enfoques docentes para promover la inclusión en el aprendizaje basado

en el juego para niños con discapacidades del desarrollo, con el objetivo de explorar cómo las maestras de educación inicial gestionan el aula para fomentar la inclusión a través del juego. Este trabajo se inscribió en el paradigma interpretativo, con enfoque socio constructivista, y utilizó un diseño cualitativo apoyado en observaciones y entrevistas semiestructuradas a ocho docentes del nivel inicial.

Los hallazgos mostraron que las maestras adoptaron diversas estrategias de gestión inclusiva como la adaptación del entorno, la planificación flexible y el apoyo individualizado. También se identificaron obstáculos como la escasa formación docente en inclusión y la resistencia institucional al cambio. Las autoras concluyen que una gestión del aula que reconoce la diversidad y se basa en un compromiso ético con la equidad influye significativamente en la participación activa de los niños con discapacidad.

Este estudio aporta de manera científica a la presente investigación al evidenciar que la gestión del aula va más allá de la organización de contenidos, siendo un factor transformador del ambiente educativo, que puede facilitar oportunidades inclusivas o, por el contrario, generar barreras, actuando como un puente o un obstáculo para la equidad.

En el ámbito latinoamericano, encontré el estudio de Muntaner et al. (2022), titulado Haciendo realidad la inclusión en la escuela, desarrollado a partir del análisis de tres experiencias en Québec (Canadá), Montevideo (Uruguay) y la Comunidad Valenciana (España). El objetivo fue describir cómo las metodologías activas y el DUA se concretan en la gestión de aula. Enmarcado en el paradigma interpretativo y adoptando un enfoque cualitativo descriptivo, se utilizaron técnicas de observación y análisis de experiencias institucionales. Los hallazgos evidenciaron que una gestión inclusiva efectiva requiere una planificación colaborativa, la promoción del sentido de pertenencia a través del trabajo en equipo y el uso de metodologías activas que reconozcan y valoren la diversidad.

Se concluyó que, a pesar de la continuidad de barreras a nivel institucional, las prácticas de aula enfocadas en la participación y el aprendizaje cooperativo funcionan como mecanismos que favorecen el acceso equitativo y la inclusión. Este antecedente fortalece el marco teórico de esta investigación al evidenciar cómo la gerencia docente,

desde una perspectiva participativa, posibilita escenarios inclusivos que trascienden la instrucción tradicional y promueven relaciones educativas más justas.

Salas Bars et al. (2022), en Chile, realizaron el estudio sobre las pautas de los Diseños Universales de Aprendizaje. El propósito fue comprender cómo la filosofía pedagógica del docente influye en su gestión de aula al implementar el DUA con fines inclusivos. Con enfoque interpretativo y metodología cualitativa descriptiva, se emplearon entrevistas y grupos focales con docentes de educación parvularia formados en DUA.

Los hallazgos señalaron que la concepción sobre enseñanza y diversidad condiciona la manera en que los docentes gestionan recursos, interacciones y adaptaciones. Se concluyó que una gestión inclusiva eficaz no depende únicamente de la aplicación técnica del DUA, sino de una postura pedagógica que valore la diversidad como oportunidad. Este estudio aporta una dimensión crítica al presente trabajo, al demostrar que la gerencia en aula también está mediada por las creencias del docente, lo cual puede facilitar la inclusión cuando se asume una filosofía pedagógica comprometida con la equidad.

A nivel nacional, Iglesia (2023), desde la Universidad Central de Venezuela, llevó a cabo el estudio Rol orientador del docente de educación primaria en atención a las necesidades educativas especiales, en Caracas. Su propósito fue diseñar un plan de formación contentivo de talleres para potenciar el rol orientador del docente ante niños con discapacidad en el aula común. La investigación se desarrolló bajo el paradigma crítico, con un enfoque cualitativo de tipo acción participativa, nivel descriptivo y diseño de campo. Se trabajó con nueve docentes, cumpliendo las fases de la investigación.

Las conclusiones evidenciaron la necesidad urgente de formación especializada en estrategias pedagógicas inclusivas, adaptaciones curriculares, y competencias emocionales, comunicativas y éticas. Este estudio proporciona un sustento contextual relevante para la presente investigación, al demostrar que la ausencia de formación especializada impacta directamente en la habilidad del docente para manejar un aula inclusiva, constituyéndose en un factor determinante que puede facilitar o dificultar el camino hacia la equidad educativa.

De igual manera, Rodríguez (2020) llevó a cabo una investigación titulada Inclusión de niños y niñas con discapacidades en aulas comunes de educación inicial, realizada en instituciones del municipio Libertador, estado Mérida. Su objetivo fue examinar el proceso de inclusión de niños con necesidades educativas especiales en aulas regulares de nivel inicial. El estudio se desarrolló bajo un diseño de campo con enfoque descriptivo, utilizando entrevistas abiertas dirigidas a ocho docentes y ocho directivos.

Se concluyó que existen debilidades notorias en la formación inicial del docente, así como una carencia de estrategias innovadoras para garantizar la inclusión. Esta investigación complementa la presente al ofrecer una visión desde el interior de las instituciones educativas venezolanas, lo cual permite contextualizar los desafíos reales que enfrentan los docentes al intentar gestionar aulas inclusivas sin la preparación adecuada.

Por último, Olivar (2021) presentó el estudio Propuesta formativa para la acción docente en la integración de niños y niñas con rasgos autistas en aulas regulares. Su objetivo fue analizar la formación que reciben los docentes para atender a estudiantes con autismo y diseñar una propuesta de formación basada en el modelo ADDIE. La investigación se realizó mediante un estudio de campo, con nivel descriptivo, consultando la opinión de especialistas sobre las competencias necesarias.

En sus conclusiones destacaron la necesidad de competencias pedagógicas, emocionales y comunicativas para integrar efectivamente a los estudiantes con TEA en el aula regular. Este estudio resulta de gran valor para la presente investigación, ya que refuerza la necesidad de una formación docente que promueva una gerencia de aula centrada en la inclusión, dotando al profesional de herramientas metodológicas y humanas que permitan construir escenarios educativos equitativos.

Referentes conceptuales

Esta sección se corresponde con a todos los conocimientos principales que se analizan de forma clara en un estudio. Para mi proceso de análisis tomaré los siguientes tópicos.

Discapacidad desde el enfoque multidimensional social

El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2022), expresa que la discapacidad debe entenderse como un fenómeno complejo que trasciende la mera condición médica o biológica de la persona y se inserta en un contexto social, cultural, económico y ambiental. Desde este enfoque multidimensional, la discapacidad es el resultado de la interacción entre las características individuales y las barreras que impone la sociedad, tales como las actitudes discriminatorias, la falta de accesibilidad física y tecnológica, y la ausencia de apoyo educativo y social adecuado.

Este paradigma social reconoce que la discapacidad no es un atributo inherente al individuo, sino una construcción dinámica que surge cuando las condiciones del entorno no permiten la plena participación y desarrollo de las personas con limitaciones funcionales. Por ello, las barreras en distintos ámbitos: sociales, educativas, económicas y culturales, configuran la experiencia de exclusión y vulnerabilidad que enfrentan muchos niños y niñas con discapacidad (UNICEF, 2022).

Este enfoque se alinea con la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF) de la OMS, y considera que la discapacidad no es una característica estática o inherente al sujeto, sino una situación contextual y relacional. Es decir, las personas no son discapacitadas, sino que se encuentran en situación de discapacidad cuando el entorno no responde a sus necesidades ni reconoce su diversidad funcional. De esta forma, el entorno, en sus múltiples dimensiones, puede potenciar o limitar el desarrollo, el bienestar y la inclusión de estas personas (UNICEF, 2022).

De esta manera, el documento en referencia, distingue tres grandes dimensiones que deben abordarse de forma integral para comprender la discapacidad:

Dimensión corporal o funcional. Se refiere a las limitaciones en funciones físicas, sensoriales, cognitivas o mentales. Esta dimensión reconoce que existen

diversidades funcionales que pueden afectar la movilidad, la comunicación, la percepción o la comprensión, pero no constituyen por sí solas una discapacidad si el entorno está adaptado.

Sin embargo, el Ministerio del Poder Popular para la Educación en Venezuela (MPPE), a través de la Modalidad de Educación Especial, clasifica a los estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) según el tipo de discapacidad o condición de salud que afecta su proceso de aprendizaje, incluyendo a quienes presentan deficiencias visuales, auditivas, motoras, intelectuales, trastornos del espectro autista, baja talla, alteraciones en la cognición, y a aquellos con enfermedades o condiciones que limitan su funcionalidad (Conceptualización y política de educación especial para la atención educativa integral de la población con necesidades educativas especiales y/o con discapacidad, 2017).

Así, se puede definir la discapacidad intelectual como una limitación en el funcionamiento cognitivo y en las habilidades adaptativas necesarias para la vida diaria. La discapacidad motora, ya sea de origen congénito o adquirida, afecta al sistema osteomuscular y/o neurológico, dificultando la movilidad de la persona. En cuanto a la discapacidad visual, comprende tanto a quienes presentan baja visión como a quienes tienen ceguera total.

La discapacidad auditiva, por su parte, puede ser parcial o total, incluyendo condiciones como la sordera y la hipoacusia. La discapacidad múltiple se refiere a la coexistencia de dos o más tipos de discapacidad que impactan de forma simultánea el desarrollo y el proceso de aprendizaje. Los trastornos del espectro autista (TEA) implican alteraciones en la comunicación, la interacción social y el comportamiento, y requieren distintos niveles de apoyo según cada caso.

Las condiciones de salud asociadas comprenden enfermedades crónicas, trastornos neurológicos, psiquiátricos o metabólicos que pueden derivar en necesidades educativas especiales. También se encuentran, las dificultades específicas del aprendizaje, aunque no precisamente envuelven la presencia de una discapacidad.

Dimensión social y actitudinal. Incluye aquellas barreras culturales, sociales y de actitud que generan exclusión o marginación de las personas con condiciones

diversas. Estigmas, prejuicios y desconocimiento contribuyen a crear entornos no inclusivos que restringen las oportunidades de participación y aprendizaje.

Dimensión estructural y política. Se refiere a la ausencia o debilidad de políticas públicas, servicios accesibles y recursos específicos que garanticen los derechos de las personas con discapacidad. La falta de formación docente, infraestructura adaptada o mecanismos de apoyo institucional refuerza la exclusión.

Por tanto, la discapacidad no debe definirse solo desde lo médico, sino desde una mirada compleja e intersectorial cuando se aborda desde la educación para todos y la inclusión. Esta perspectiva implica reconocer que las condiciones de discapacidad están influenciadas por factores históricos, políticos, institucionales y culturales, lo que exige respuestas educativas, sociales y políticas integradas y no meramente asistencialistas.

Entender la discapacidad desde esta perspectiva permite avanzar hacia una verdadera inclusión, reconociendo a cada niño y niña como titular de derechos y con la capacidad de involucrarse activamente en su propio proceso educativo, siempre que se aseguren las condiciones necesarias. En este sentido, la institución mencionada destaca que lograr una inclusión auténtica requiere una intervención integral, que impulse transformaciones en las políticas públicas, ajustes curriculares, formación especializada para el personal docente y la eliminación de barreras tanto físicas como actitudinales.

Solo mediante este enfoque se puede garantizar el derecho universal a la educación y a la participación plena en la vida social, en coherencia con los principios de derechos humanos y con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), especialmente el ODS 4, que promueve una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todos (ONU, 2015). Este enfoque integral resulta esencial para interpretar las vivencias de los docentes en su papel como responsables de aula, quienes enfrentan desafíos complejos que superan el ámbito de las prácticas pedagógicas e involucran dimensiones estructurales, sociales y culturales que dificultan la inclusión efectiva de los estudiantes con discapacidad

Gerencia educativa

La gerencia educativa comprende el conjunto de procesos que permiten planificar, organizar, dirigir y evaluar el quehacer institucional, con el fin de alcanzar los objetivos educativos. Drucker (2002) considera que la gerencia en los sistemas educativos no debe limitarse a la administración, sino que debe incluir la toma de decisiones pedagógicas, académicas, comunitarias y organizativas. En este sentido, el docente de educación inicial, más allá de ser un facilitador de aprendizajes, asume el rol de gerente del aula, siendo responsable de diseñar estrategias, organizar recursos, evaluar procesos y resolver problemas en entornos diversos.

Según la UNESCO (2023), la gestión educativa efectiva implica un liderazgo pedagógico que garantice el aprendizaje de todos los estudiantes, en especial de aquellos que enfrentan barreras por razones de discapacidad, género, etnia o condición socioeconómica. Esta gerencia del aula cobra especial importancia en la educación inicial, etapa donde se establecen las bases del desarrollo cognitivo, afectivo y social. La planificación inclusiva, la flexibilidad curricular y el acompañamiento personalizado son componentes esenciales de una gerencia pedagógica centrada en la equidad (Booth y Ainscow, 2021).

En el ámbito de la educación inicial, la gerencia adquiere un carácter pedagógico esencial: el docente, como figura de liderazgo en el aula, debe ser capaz de articular recursos humanos, materiales, curriculares y metodológicos para garantizar el acceso, la participación y el aprendizaje activo de todos los niños. Esto implica que la inclusión educativa no puede depender únicamente de decisiones individuales, sino de una gestión articulada entre políticas institucionales, prácticas pedagógicas y culturas escolares que promuevan el respeto a la diversidad.

Luna y Sanmartín (2019) sostienen que, a lo largo de la historia, las personas con discapacidad han sido apartadas del sistema educativo, siendo frecuentemente ubicadas en instituciones de baja calidad o sin recibir una atención adecuada a sus necesidades individuales. Sin embargo, desde finales del siglo XX, se ha fortalecido el principio de que las escuelas deben acoger a todos los niños y niñas sin importar sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, lingüísticas o culturales, como lo plantea la UNESCO. Este cambio exige una transformación profunda en la forma de gestionar la educación.

Aunque existen marcos normativos y éticos que promueven la inclusión, esta continúa representando una deuda estructural dentro de numerosos sistemas educativos, especialmente en América Latina. En el caso de Venezuela, la inclusión está amparada por un conjunto de instrumentos jurídicos como la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), la Ley Orgánica de Educación (2009), la Ley para las Personas con Discapacidad (2007) y su reciente reforma mediante la Ley Orgánica para la Inclusión, Igualdad y Desarrollo Integral de las Personas con Discapacidad (2024), además de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006). Sin embargo, en la práctica escolar, estos marcos legales muchas veces no se traducen en acciones concretas y efectivas.

Desde una mirada crítica y vivencial, como la que permite el enfoque fenomenológico-hermenéutico, se reconoce que la gerencia educativa enfrenta barreras reales para concretar la inclusión, tales como la falta de formación especializada del personal, la escasez de recursos materiales y tecnológicos, la sobrepoblación en las aulas y las actitudes negativas hacia la diversidad. En este sentido, las voces de los docentes participantes en esta investigación revelan una profunda tensión entre los ideales de inclusión y las condiciones reales de su práctica.

Luna y Sanmartín (2019), destacan que una gerencia educativa verdaderamente inclusiva debe basarse en una visión institucional clara y comprometida, en la que el liderazgo del director sea coherente con una cultura escolar que valore la diversidad. Esto implica promover la formación continua del personal, tanto docente como administrativo y obrero, en temas de discapacidad, estrategias pedagógicas inclusivas y trabajo colaborativo. Además, debe facilitarse la coordinación entre los docentes de aula regular, especialistas en educación especial, terapeutas, psicólogos y familias, con el fin de construir redes de apoyo efectivas.

Del mismo modo, se sugiere que la gestión educativa promueva un currículo dinámico y ajustable a las particularidades del estudiantado, incorporando metodologías participativas, herramientas tecnológicas de apoyo y enfoques pedagógicos diferenciados. La inclusión exige que los docentes estén preparados para abordar condiciones como el autismo, el síndrome de Down, la sordera, la ceguera, entre otras,

con herramientas prácticas y sensibilidad ética. Por tanto, la gerencia educativa debe garantizar los medios necesarios para este acompañamiento.

Además de gestionar la capacitación, es fundamental que la gerencia educativa asegure los recursos humanos y técnicos necesarios, incluyendo especialistas médicos, psicólogos, docentes de apoyo y materiales adaptados. Esta acción no debe entenderse como un favor institucional, sino como parte de una política activa de redistribución de oportunidades en función de la equidad.

Finalmente, una gerencia educativa inclusiva debe contar con un sistema de seguimiento y evaluación permanente, que permita identificar las barreras existentes y desarrollar planes de mejora continua. Este monitoreo debe ser participativo, donde la voz de los docentes sea escuchada y considerada como fuente legítima de conocimiento, experiencia y orientación para el cambio.

Desde la perspectiva de esta investigación, la gerencia educativa no es solo un conjunto de funciones administrativas, sino una práctica situada y vivida que configura el significado de la inclusión en la cotidianidad del aula. Comprender cómo los docentes de educación inicial significan esta gerencia, en medio de limitaciones, desafíos y oportunidades, es clave para proponer transformaciones reales que materialicen el derecho a una educación de calidad para todos y todas.

La gerencia del aula al servicio de la inclusión educativa

La gestión del aula, entendida desde un enfoque inclusivo, va más allá de administrar recursos o controlar la disciplina. Se convierte en una función estratégica y pedagógica fundamental para construir un entorno de aprendizaje equitativo y participativo. Por lo tanto, se debe considerar en la acción gerencial inclusiva:

1. Supresión de obstáculos y adecuación del entorno. La gestión del aula tiene como tarea fundamental reconocer y eliminar las barreras existentes. Este concepto es esencial dentro del Modelo Social de la Discapacidad, que, según la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) de la ONU (2006), sostiene que la discapacidad resulta de la interacción entre las limitaciones individuales y las barreras

sociales y ambientales. El docente, al gestionar el aula, se convierte en un agente activo para derribar esas barreras físicas, comunicacionales y pedagógicas.

2. Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Para lograr esta adaptación, la gerencia del aula se apoya en el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). CAST (2018), como pioneros en este marco, proponen que la enseñanza debe ser diseñada desde el inicio con la flexibilidad necesaria para satisfacer la diversidad de estudiantes. El profesor, en su rol de gestor, diseña y lleva a cabo estrategias que proporcionan diversas formas de presentar la información, maneras variadas para que los estudiantes expresen sus conocimientos, y diferentes modos de motivar su participación. Esta perspectiva rechaza la noción de adaptaciones "especiales" y se centra en crear un entorno de aprendizaje que sea inclusivo desde su origen.

3. Educación personalizada y reconocimiento de la diversidad. La enseñanza diferenciada representa un aspecto fundamental dentro de la gestión de un aula inclusiva. Autores como Tomlinson, C. A. (2001) han desarrollado extensamente este concepto, que implica que el docente ajusta el contenido, el proceso y el producto de la enseñanza para atender las particularidades, motivaciones y formas de aprender propias de cada estudiante. En un aula diversa, el gerente pedagógico organiza el aprendizaje de modo que todos los ritmos y formas de comprender sean atendidos, promoviendo el éxito para todos.

4. Fomento de la participación y la colaboración. Una gerencia de aula efectiva para la inclusión busca activamente la participación plena de todos los estudiantes. Booth y Ainscow (2011), en su "Guía para la Inclusión" (Index for Inclusion), enfatizan que la inclusión no es solo presencia, sino participación y aprendizaje. El rol del docente-gerente es crear una cultura de aula donde la colaboración, el respeto mutuo y la valoración de las diferencias sean los pilares de la interacción.

5. Gestión de actitudes y clima de aula positivo. La gestión del aula también implica una dimensión afectiva y actitudinal. El docente, como líder en el aula, tiene la responsabilidad de modelar y fomentar actitudes positivas hacia la diversidad, combatiendo prejuicios y estereotipos. Echeita (2017) subraya que una escuela y un aula inclusiva requieren un cambio profundo en las actitudes de todos los miembros de la comunidad educativa, siendo el docente un catalizador fundamental de este cambio.

En síntesis, la gerencia del aula en un contexto inclusivo es una labor multifacética que exige del docente no solo habilidades pedagógicas y organizativas, sino también un profundo compromiso ético con la equidad y la justicia social, respaldado por marcos teóricos y normativos que buscan la participación plena de cada estudiante.

La inclusión

Desde una visión epistemológica, la inclusión no puede ser entendida simplemente como una práctica educativa orientada a integrar a estudiantes con discapacidad en las aulas regulares. Por el contrario, como plantea Ocampo (2017, 2020), la inclusión debe ser concebida como un constructo complejo y multidimensional, cuya comprensión requiere un desplazamiento teórico desde la mirada técnica y asistencialista hacia una epistemología crítica de la diversidad.

En sus reflexiones, Ocampo (2017, 2020) critica las posturas tradicionales que definen la inclusión únicamente como una respuesta a la discapacidad, ya que estas posiciones terminan perpetuando la lógica de la exclusión al mantener categorías fijas de normalidad y anormalidad. Para él, la inclusión no se reduce a una estrategia de atención a necesidades especiales, sino que constituye un proyecto ético, político y epistémico que interroga el funcionamiento de los sistemas educativos, las formas de saber, los criterios de valoración y las estructuras de poder que legitiman ciertas formas de existencia y excluyen otras.

En este sentido, la discapacidad no puede ser entendida únicamente como una condición médica o funcional, sino como una categoría construida socialmente, que emerge en la intersección entre las diferencias corporales o cognitivas del sujeto y los entornos que no están diseñados para albergar dicha diferencia. Según lo expuesto por Ocampo (2020), la discapacidad representa una forma de exclusión ontológica, en tanto implica negar la existencia del otro basándose en criterios previamente establecidos de normalidad, eficiencia y productividad.

Desde una perspectiva epistemológica, esto conlleva que la inclusión requiere romper con el pensamiento binario tradicional, que clasifica a las personas como normales o anormales, capaces o incapaces. En su lugar, se propone comprender la

diversidad como un elemento esencial de la condición humana. Bajo esta concepción, la diversidad no es algo que deba incorporarse, sino el punto de partida desde el cual se construyen las relaciones, el conocimiento y las prácticas sociales. Por lo tanto, la escuela está llamada a transformarse de una institución que homogeneiza a un espacio abierto desde lo ontológico, capaz de recibir y valorar múltiples formas de ser, aprender, vivir y dar sentido al mundo.

Para el autor, esto supone además una transformación en los fundamentos del conocimiento pedagógico. La inclusión va más allá de simplemente implementar adaptaciones o modificaciones en el currículo; debe originarse desde una perspectiva epistemológica inclusiva que desafíe las formas de exclusión que, a lo largo del tiempo, han estructurado el conocimiento educativo.

Relacionando esto con el contexto de la gerencia educativa en el aula, puedo afirmar que el docente, como sujeto epistémico, se convierte en actor clave para la construcción o deconstrucción de sentidos en torno a la inclusión. La forma en que un maestro interpreta la discapacidad, sus creencias sobre el aprendizaje y su comprensión del rol educativo condicionan profundamente las prácticas que emergen en el aula. En esta línea, Ocampo plantea que la verdadera inclusión no comienza con metodologías ni con infraestructuras, sino con un cambio epistemológico en la mirada del educador.

Este planteamiento se articula con la orientación fenomenológico-hermenéutica de esta investigación, ya que se pretende interpretar los sentidos que los docentes le otorgan a la gestión del aula en escenarios inclusivos, a partir de sus experiencias, conflictos, reflexiones y percepciones personales. En otras palabras, lo que está en juego no es solo la práctica, sino también la forma de conocer, interpretar y posicionarse frente al otro diferente. La inclusión, en este marco, no es una técnica, sino un horizonte ético-epistemológico que demanda sensibilidad, reflexión crítica y transformación estructural.

Desde esta comprensión, la educación inclusiva no debe limitarse únicamente a la implementación de estrategias dentro del aula, sino que debe concebirse como una política sistémica que emerge desde la gerencia macro del sistema educativo. Es decir, los ministerios y órganos rectores deben diseñar y orientar las políticas educativas bajo principios filosóficos inclusivos que reconozcan la diversidad como un valor fundamental del aprendizaje. En este sentido, la inclusión requiere ser concebida desde el nivel central

como una responsabilidad ética, política y pedagógica, cuyo impacto se materializa en las interacciones diarias dentro del aula.

Tal como lo advierte la UNESCO (2020), la educación inclusiva implica transformar el sistema educativo en su conjunto: sus políticas, estructuras, culturas y prácticas, para responder adecuadamente a la diversidad del estudiantado. Esta transformación no es solo técnica, sino también epistemológica, en tanto reconfigura el modo de comprender el aprendizaje y la diferencia. La educación inclusiva parte de la premisa de que el aprendizaje es un derecho humano universal, y que las diferencias, ya sean cognitivas, físicas, sensoriales o sociales, no representan barreras, sino posibilidades de enriquecimiento mutuo dentro del proceso educativo.

Desde esta mirada, la inclusión no debe implicar etiquetaje ni categorización, sino una pedagogía del reconocimiento de las singularidades. Por ello, como plantea la UNESCO (2020), se hace necesario adecuar contenidos, métodos, entornos y evaluaciones, de modo que todos los estudiantes se sientan apoyados y valorados. Esta filosofía educativa exige una adaptación curricular significativa, que no se limita únicamente a los planes y programas, sino que también abarca la construcción de una cultura institucional y comunitaria orientada hacia la integración real y sentida.

En el contexto de la educación inicial, la adaptación curricular para la inclusión tiene un papel protagónico. Permite diseñar experiencias de aprendizaje que respeten el desarrollo evolutivo de cada niño o niña, favoreciendo su participación activa y el acceso al conocimiento desde sus propias potencialidades. Esto implica generar apoyos específicos, como acompañamiento pedagógico, estimulación temprana y desarrollo de habilidades socioemocionales, que son fundamentales para lograr una inclusión efectiva y afectiva desde los primeros años de vida.

Asimismo, se requiere de estrategias de enseñanza personalizadas, que consideren las particularidades de cada aprendiz, sin caer en estandarizaciones excluyentes. Los ambientes de aprendizaje inclusivos deben estar diseñados para favorecer la participación activa de todos los niños, especialmente aquellos en situación de discapacidad. Esto implica el uso de materiales didácticos accesibles, tecnología de apoyo, diseño universal de aprendizaje, y una evaluación flexible y adaptada a los ritmos, estilos y capacidades individuales.

A partir de una visión fenomenológica-hermenéutica, esta transformación no solo responde a principios normativos, sino a una necesidad profundamente vivida y sentida por los docentes. Las voces que emergen desde la práctica, como las narrativas recogidas en esta investigación, evidencian tensiones entre el ideal inclusivo y la realidad educativa, mediada por limitaciones estructurales, falta de formación y apoyo insuficiente. Estas tensiones, lejos de deslegitimar el ideal inclusivo, exigen una gestión educativa orientada por principios de justicia y equidad. Tal gestión no debe limitarse a procedimientos administrativos, sino que debe enraizarse en la experiencia diaria de los actores escolares y en un proceso de transformación cultural dentro de las instituciones.

En definitiva, la inclusión se configura como una praxis tanto política como pedagógica, que se construye en la interacción entre las políticas educativas de alcance general y la gestión cotidiana del aula. En este contexto, el docente asume un rol protagónico como agente de cambio. Esta articulación resulta clave para dar respuesta ética y efectiva a la diversidad humana, promoviendo una educación que no excluya, sino que valore la diferencia como motor del aprendizaje colectivo.

Desarrollo profesional del maestro en su rol de gestor del aula y las limitaciones que enfrenta la inclusión

La inclusión educativa en los primeros niveles de enseñanza representa un compromiso ético, pedagógico y legal para el maestro como principal mediador del proceso formativo. Su papel no solo se limita a enseñar contenidos, sino a crear condiciones reales para que todos los niños, incluyendo aquellos con discapacidad, participen activamente, aprendan y se desarrollen en igualdad de condiciones. No obstante, este rol enfrenta múltiples desafíos, tanto estructurales como formativos, que limitan la efectiva implementación de políticas inclusivas en las aulas de educación inicial.

En concordancia con lo establecido en la Ley Orgánica para la Inclusión, Igualdad y Desarrollo Integral de las Personas con Discapacidad (2024), específicamente en su Artículo 28, se reconoce el derecho de toda persona con discapacidad a recibir una educación equitativa, sin discriminación, que favorezca el desarrollo de sus capacidades, talentos y creatividad, en un entorno que respete los derechos humanos y la diversidad.

El Estado está obligado a garantizar un sistema educativo gratuito e inclusivo, implementando adaptaciones curriculares, apoyos personalizados, accesibilidad arquitectónica, y formación docente especializada.

Este mandato legal exige que el maestro desarrolle competencias profesionales más allá de lo técnico-instruccional, asumiendo el rol de gestor del aula inclusiva, capaz de:

1. Adaptar contenidos y métodos pedagógicos según las potencialidades y necesidades de cada estudiante.
2. Utilizar tecnologías de apoyo y recursos accesibles.
3. Promover una cultura de respeto, empatía y participación desde la primera infancia.
4. Trabajar en equipo con especialistas (terapeutas, psicopedagogos, intérpretes de lengua de señas, entre otros.).
5. Favorecer procesos de enseñanza-aprendizaje basados en la diversidad humana, donde cada niño sea visto como un sujeto de derecho.

Sin embargo, la práctica docente cotidiana revela limitaciones importantes: insuficiente formación inicial y permanente sobre educación inclusiva, falta de infraestructura adecuada, escasez de materiales accesibles, ausencia de personal de apoyo especializado, y una sobrecarga laboral que impide una atención más individualizada. Estas circunstancias limitan la capacidad del docente para desempeñar de manera integral su rol como mediador del proceso pedagógico y como defensor del derecho a la educación para cada uno de sus estudiantes.

En las aulas de educación inicial, estas carencias se hacen aún más evidentes. Muchos docentes no cuentan con herramientas didácticas para atender a niños con discapacidad sensorial, cognitiva o motora. En ocasiones, no saben cómo adaptar el juego, la rutina escolar o los procesos de evaluación, lo que provoca prácticas excluyentes que afectan la participación plena de estos niños.

Frente a esto, el desarrollo profesional docente se convierte en una prioridad estratégica. Fortalecer la formación en temas como accesibilidad, diseño universal para el aprendizaje, lengua de señas, braille, comunicación alternativa, y trabajo colaborativo

con las familias y especialistas, resulta fundamental para avanzar hacia una escuela realmente inclusiva.

En definitiva, la ley no solo establece derechos, sino que exige cambios profundos en la cultura pedagógica. Es indispensable empoderar al maestro desde la gerencia, como agente clave de la inclusión, brindándole los recursos, la formación y el acompañamiento necesario para transformar las aulas en espacios donde todos los niños y niñas puedan aprender, crecer y convivir en igualdad de condiciones.

Así, uno de los principales desafíos para una gerencia efectiva del aula inclusiva es la formación insuficiente que reciben los docentes para atender la diversidad en contextos escolares. La UNESCO (2020) destaca que, sin una preparación adecuada, los docentes tienden a carecer de herramientas, estrategias y seguridad para implementar una pedagogía verdaderamente inclusiva. Esta falta se refleja en emociones como la frustración, la incertidumbre, la resistencia o el miedo, especialmente al enfrentarse a estudiantes con discapacidades múltiples.

Por ello, la formación docente se convierte en un eje fundamental de análisis que debe ser abordado de manera profunda y estructural. Como indica Osorio (2010), “es una categoría que en el ámbito educativo posibilita una exploración profunda de las complejidades y desafíos que conlleva la inclusión” (p. 3). Esta categoría incluye no solo aspectos teórico-prácticos, sino también las actitudes, las políticas institucionales, los recursos disponibles y las condiciones laborales, factores que influyen directamente en la calidad de la educación brindada a las personas con discapacidad.

En este sentido, la formación docente inicial, aquella que se recibe durante el pregrado, resulta insuficiente para responder a las demandas reales del aula inclusiva. Diversos estudios han demostrado que muchos programas de formación no contemplan asignaturas específicas relacionadas con la inclusión, ni prácticas pedagógicas adaptadas a la atención de estudiantes con discapacidad. Esto restringe la conciencia pedagógica, disminuye la habilidad del docente para innovar y mantiene prácticas que más bien excluyen en lugar de promover la integración.

Investigaciones recientes como las de Wittwer et al. (2024) y Lukins et al. (2023) señalan que esta brecha entre la formación universitaria y la práctica inclusiva real es especialmente profunda en países latinoamericanos. La ausencia de pasantías,

prácticas supervisadas o contenidos curriculares actualizados sobre discapacidad, obstaculiza el desarrollo de competencias gerenciales inclusivas en el aula.

A esto se suman barreras estructurales que afectan la gestión pedagógica cotidiana: sobrepoblación en las aulas, falta de materiales didácticos adaptativos, ausencia de personal de apoyo especializado, e, incluso, la presencia de actitudes negativas o estigmas provenientes de ciertos integrantes de la comunidad educativa. Según Booth y Ainscow (2021), estas condiciones no solo dificultan la implementación de estrategias inclusivas, sino que además generan tensiones éticas y profesionales que el docente debe enfrentar en su labor diaria, muchas veces sin acompañamiento.

Desde esta perspectiva, el docente que asume el rol de gerente de aula inclusiva no puede limitarse a aplicar estrategias estandarizadas, sino que debe formarse de manera continua. Esto requiere la participación activa en jornadas de actualización, talleres, cursos de formación continua, diplomados y programas de especialización, que permitan al docente adaptarse a los cambios curriculares, tecnológicos y sociales.

Además, es fundamental que el docente cultive una praxis reflexiva e investigativa, que le permita problematizar su práctica, analizar las necesidades particulares de su grupo y generar respuestas innovadoras y contextualizadas. Como señala la UNESCO (2023) en su informe "Replantear el futuro de la educación", la formación continua docente es un derecho y una necesidad para alcanzar una educación transformadora, equitativa y de calidad.

La relación entre esta necesidad y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS Naciones Unidas, 2020) es directa. En particular, el Objetivo de Desarrollo Sostenible número 4 (ODS 4) tiene como propósito garantizar una educación de calidad, equitativa e inclusiva, además de promover oportunidades de aprendizaje continuo para todos a lo largo de la vida. Para lograr este objetivo, uno de los indicadores clave es la proporción de docentes con formación adecuada en inclusión y diversidad (Meta 4.c). Por tanto, invertir en la formación docente no solo es una necesidad pedagógica, sino también una estrategia fundamental para el desarrollo sostenible y el cumplimiento de los compromisos internacionales.

MOMENTO III

TRANSITAR METODOLÓGICO

El foco de esta investigación se centra en develar los sentidos que los docentes de educación inicial otorgan a la gestión del aula en relación con la inclusión de niños con discapacidad en el contexto escolar, específicamente en el Centro Preescolar Jacinto Lara, ubicado en Venezuela. Busca comprender cómo las experiencias vividas de los docentes configuran estos significados, considerando las influencias de los contextos institucionales, culturales y personales, así como las tensiones y dilemas que emergen en sus prácticas pedagógicas.

Así, la investigación se centra en las experiencias de los docentes de educación inicial, quienes enfrentan desafíos como la falta de formación en educación especial, aulas numerosas (aproximadamente 28 estudiantes), percepciones negativas de padres y compañeros, y carencias materiales e institucionales, según lo reportado en el contexto del Centro Preescolar Jacinto Lara. Desde una perspectiva fenomenológica-hermenéutica (Van Manen, 2016 y Dahlberg et al., 2020), se exploran las vivencias subjetivas de los docentes para comprender los significados profundos de sus prácticas inclusivas y los dilemas que surgen en la implementación de las normativas vigentes, sobre inclusión en aulas regulares.

Paradigma y enfoque de la investigación

La investigación se desarrolla bajo el paradigma interpretativo, el cual se centra en comprender las realidades subjetivas y los significados que los individuos atribuyen a sus experiencias en contextos específicos (Denzin y Lincoln, 2018). Este paradigma es idóneo para explorar las narrativas docentes, ya que permite captar la complejidad de

las experiencias vividas en la gerencia en aula inclusiva, considerando las particularidades del contexto.

Al combinar las ideas de Hurtado y Toro (2001) con las de Gutiérrez (1984), los principios fundamentales y el objetivo de este paradigma se amplían y enriquecen de la siguiente forma: Construcción inductiva de teoría desde los hechos, el objetivo de este paradigma es "construir, inductiva y sistemáticamente, la teoría en base a los hechos" (p. 51). Esto significa que el conocimiento no parte de una teoría preestablecida para ser probada, sino que las comprensiones y categorías conceptuales emergen directamente de la riqueza y particularidad de las experiencias y los datos recolectados. Es un proceso de ir de lo particular (las vivencias de los sujetos) a lo general (la construcción de significado y comprensión).

En la visión holística y natural del escenario investigativo, Hurtado y Toro (2001) conciben el escenario investigativo desde una "perspectiva holística real" (p. 51). Complementariamente, Gutiérrez (1984) describe este paradigma cualitativo-holístico porque "centra el estudio del fenómeno tal como se desarrolla en su ambiente natural en el sentido de no alterar las condiciones de la realidad" (p. 19). Esto subraya la importancia de estudiar los fenómenos en su contexto genuino, sin manipulaciones ni intervenciones que puedan distorsionar la autenticidad de la experiencia vivida. La comprensión se busca en la totalidad y en la interconexión de los elementos de esa realidad natural.

En relación con la representatividad, Hurtado y Toro (2001) señalan que su propósito es de carácter ideográfico, ya que se trata de investigaciones realizadas con gran profundidad, aunque en una escala reducida, sin la intención de ser representativas. Esto resulta fundamental, ya que el objetivo radica en alcanzar una comprensión minuciosa y significativa de las experiencias específicas de un grupo reducido de participantes. La validez no depende del número, sino de la profundidad y el poder evocador de las descripciones en conexión con las vivencias humanas.

Desde esta perspectiva, el estudio se inscribe dentro del enfoque cualitativo, en consonancia con el paradigma interpretativo y con el objeto de investigación planteado. Esta orientación metodológica posibilita una exploración profunda de las experiencias, interpretaciones y significados que los docentes construyen en torno a la gerencia del

aula inclusiva, permitiendo captar la complejidad de sus prácticas en entornos marcados por diversas limitaciones estructurales (Creswell y Poth, 2018, Piñero et al., 2018).

El enfoque cualitativo es pertinente porque privilegia las narrativas docentes como fuente principal de datos, permitiendo comprender cómo las experiencias vividas configuran los significados de la inclusión. Facilita el análisis de los contextos institucionales, culturales y personales que influyen en las prácticas docentes, como la falta de recursos y formación en el Centro Preescolar Jacinto Lara. Permite identificar las tensiones y dilemas emergentes en la gerencia inclusiva, como la sobrecarga laboral y las percepciones negativas de la comunidad escolar.

El enfoque cualitativo se guía por el diseño fenomenológico-hermenéutico (Van Manen, 2016, Dahlberg et al., 2020), que se enfoca en describir e interpretar las experiencias vividas por los docentes con el fin de revelar los significados profundos detrás de sus prácticas. Este diseño es adecuado para responder a las preguntas de investigación, ya que busca comprender no solo lo que los docentes hacen, sino cómo y por qué lo hacen en el contexto de la inclusión.

A continuación, se describen los fundamentos ontológico, epistemológico y axiológico del paradigma interpretativo en relación con el objeto de estudio. Desde el punto de vista ontológico, el paradigma interpretativo apoyado en la investigación cualitativa, asume que la realidad es múltiple, subjetiva y construida socialmente (Guba y Lincoln, 1994, Piñero et al., 2018). En el contexto de esta investigación, la realidad de la gerencia en aula inclusiva no es una entidad fija u objetiva, sino que se configura a través de las experiencias, percepciones y significados que los docentes de educación inicial construyen en su práctica diaria.

Por lo que, la inclusión de niños con discapacidad en el aula se percibe de manera diferente según las vivencias de los docentes, influenciadas por factores como la falta de recursos, las actitudes de la comunidad escolar y sus propias competencias pedagógicas. Esta multiplicidad de realidades se refleja en las tensiones reportadas, como la sobrecarga laboral en aulas numerosas o las percepciones negativas de padres y representantes (comunicación personal del docente, 2024).

El método fenomenológico-hermenéutico propuesto por Van Manen (2016) y Dahlberg et al. (2020) refuerza esta postura ontológica, al considerar que las

experiencias vividas de los docentes son la base para comprender los significados profundos de la inclusión. Así, la realidad de la gerencia en aula inclusiva se construye en la interacción entre el docente, los estudiantes con discapacidad, sus pares, y el contexto institucional y cultural del Centro Preescolar Jacinto Lara.

Epistemológicamente, esta perspectiva sostiene que el conocimiento se genera a través de la interacción entre el investigador y los participantes, en un proceso de co-construcción que privilegia la comprensión de las experiencias subjetivas (Schwandt, 2000). En esta investigación, el conocimiento sobre la gerencia en aula inclusiva se obtiene al describir las narrativas de los docentes, quienes son considerados los principales conocedores de su práctica. Este proceso implica un diálogo reflexivo entre el investigador y los participantes, donde las experiencias vividas se interpretan para desentrañar los significados atribuidos a la inclusión.

Así, la guía que proporciona el método fenomenológico hermeneúutico para la producción de conocimiento, busca develar los significados profundos de las prácticas docentes a través de la descripción e interpretación de sus vivencias (Van Manen, 2016). Por tanto, las dificultades reportadas por los docentes, como la falta de formación en educación especial o la carencia de recursos materiales (Rodríguez, 2014), se analizan no solo como hechos objetivos, sino como experiencias que moldean su comprensión de la inclusión. Este proceso epistemológico requiere una postura reflexiva del investigador, quien debe reconocer su propia subjetividad para evitar sesgos en la interpretación de los datos.

Axiológicamente, el paradigma interpretativo desde la perspectiva cualitativa, reconoce que los valores del investigador y los participantes influyen en el proceso de investigación (Lincoln y Guba, 1985; Piñero et al., 2018). En este estudio, se asume un compromiso ético con la promoción de la inclusión educativa como un derecho fundamental, en línea con los principios de equidad y justicia social planteados por la UNESCO (2020). Los valores de respeto por la diversidad, la empatía hacia las experiencias docentes y el reconocimiento de la dignidad de los niños con discapacidad guían el enfoque de la investigación.

En el contexto venezolano, donde la exclusión de niños con discapacidad puede generar consecuencias negativas como aislamiento, baja autoestima y dificultades sociales (UNICEF, 2022), este estudio asume una posición axiológica orientada a destacar las voces de los docentes entre las tensiones y oportunidades que acaece la acción gerencial inclusiva.

Método fenomenológico-hermenéutico

El método fenomenológico-hermenéutico es una aproximación investigativa que busca comprender el significado de las experiencias vividas por las personas, a través de la interpretación. Este enfoque integra la fenomenología, que se dedica a describir los fenómenos tal como aparecen en la conciencia (el “qué” de la experiencia), con la hermenéutica, que se ocupa de interpretar el significado de esos fenómenos en su contexto histórico, cultural y personal (el “por qué” y el “cómo” de la experiencia).

Desde la perspectiva de Van Manen (2016), la investigación fenomenológica hermenéutica no es simplemente una descripción, sino una reflexión interpretativa de las experiencias vividas. Su objetivo es "aclarar el significado de la experiencia humana como fenómeno" (Van Manen, 2016, p. 11). Él enfatiza la importancia de la escritura reflexiva como un medio para capturar y profundizar en el significado de estas experiencias, buscando las esencias que subyacen en ellas. Es un proceso de ir y venir entre el todo y las partes, profundizando en la comprensión a través de la interpretación textual de las narrativas.

En este sentido, Dahlberg, K., Dahlberg, H., y Nystrom, M. (2008) enfatizan que la fenomenología hermenéutica se dedica a interpretar la existencia humana y las experiencias dentro del contexto en que se desarrollan. Para ellos, la experiencia vivida es compleja, ambigua y a menudo tácita, por lo que la investigación busca develar los significados que emergen de esa complejidad. Ponen un fuerte énfasis en la sensibilidad fenomenológica del investigador, es decir, su capacidad para estar abierto a la experiencia del otro sin imponer categorías preconcebidas, y en el diálogo hermenéutico que se establece con el material para generar comprensión.

Así, según la postura de los autores, este método no busca generalizar resultados, sino comprender en profundidad la particularidad y la riqueza del mundo vital de los participantes, revelando los significados que dan forma a sus experiencias. La interpretación es un proceso continuo que se nutre del texto, el contexto y la propia reflexividad del investigador.

Pasos del método fenomenológico-hermenéutico

Los pasos en este método no son lineales ni rígidos, sino que se caracterizan por ser cíclicos y recursivos, implicando una constante ida y vuelta entre las distintas fases. Sin embargo, se pueden esquematizar de la siguiente manera para facilitar su comprensión:

Figura 1

Pasos del método fenomenológico hermenéutico



Nota. Imagen creada con Deevidei.ai (2025).

1. Orientación al fenómeno y pregunta de investigación. Van Manen (2016) plantea que es necesario retornar a la esencia misma de las experiencias en su manifestación más directa. Para ello, el investigador debe involucrarse profundamente con el fenómeno, reflexionando tanto sobre sus vivencias como las de otros, a fin de construir una pregunta que indague el sentido de la experiencia vivida. Esta pregunta debe ser abierta y enfocada en el significado. En esa misma línea, Dahlberg et al. (2020) subrayan la relevancia de formular interrogantes abiertas y reflexivas que no restrinjan el descubrimiento, sino que favorezcan la exploración genuina de la experiencia tal como se vive. En esta investigación, la pregunta orientadora es: ¿Qué significados otorgan los docentes de educación inicial a la gerencia del aula en relación con la inclusión de niños en situación de discapacidad en el entorno escolar?

2. Recolección de la Experiencia Vivida. Van Manen (2016) sugiere diversas herramientas para la recopilación de datos, tales como la entrevista dialógica, la observación participante, el análisis de relatos personales (como diarios o cartas), y la reflexión en torno a anécdotas significativas. El objetivo es obtener descripciones ricas y detalladas de las experiencias de los participantes, capturando la mayor cantidad posible de matices y particularidades. Dahlberg et al. (2020) promueven la utilización de descripciones narrativas como medio para comprender las experiencias. Destacan la importancia de mantener una escucha activa y de crear un espacio donde los participantes puedan relatar sus vivencias de manera espontánea, detallada y genuina.

3. Reflexión sobre la naturaleza de la experiencia (Análisis fenomenológico). Dahlberg et al. (2020) y Van Manen (2016), expresan que implica un proceso de lectura atenta y reflexiva de las transcripciones o narrativas. Se buscan temas fenomenológicos o "patrones de significado" que emergen del texto. Van Manen sugiere técnicas como la lectura holística (sentido general), la lectura detallada línea por línea, y la identificación de frases o segmentos significativos que revelen la esencia de la experiencia. El objetivo es describir el "qué" de la experiencia para identificar unidades de significado. Enfatizan la importancia de la reducción fenomenológica (o "epoché"), donde el investigador intenta suspender sus prejuicios y conocimientos previos para acercarse a la experiencia tal como se presenta.

4. Interpretación y comprensión del significado (Análisis hermenéutico). los autores citados, expresan que, una vez identificados los temas, el investigador entra en un proceso de dialogo interpretación entre el investigador y el texto. Se busca entender el "por qué" y el "cómo" de esos temas, conectándolos con el contexto más amplio de la vida de los participantes, teorías relevantes y la propia comprensión del investigador. Se trata de un intercambio continuo entre el texto, el contexto y los conocimientos previos del intérprete, conocido como círculo hermenéutico. La escritura juega un papel esencial en esta etapa, pues es mediante ella que se da forma y se expresa el significado obtenido a partir de la interpretación. Este paso es recursivo, lo que significa que la interpretación puede llevar a una nueva lectura del texto y a la identificación de nuevos significados.

5. Validación y consolidación del significado. este proceso es recurrente, lo que implica que la interpretación puede conducir a una relectura del texto y al descubrimiento de nuevos significados, es decir, deben sentir que lo que se describe se ajusta a su propia comprensión o experiencia del fenómeno. Además, este proceso requiere que el investigador sea reflexivo y que la interpretación mantenga una coherencia interna.

Dahlberg et al. (2020) abordan la validez mediante la "rigurosidad fenomenológica", la cual comprende la fidelidad a la experiencia vivida, la profundidad en la interpretación, la reflexividad del investigador y un diálogo crítico con la literatura previa. La triangulación con diferentes fuentes o la validación por los participantes (aunque con cautela para no imponer las interpretaciones del investigador) pueden fortalecer la credibilidad.

6. Presentación de los hallazgos. Van Manen (2016), dice que la escritura es el corazón de la investigación fenomenológica hermenéutica. El objetivo es presentar los hallazgos de manera que el lector pueda sentir la experiencia, captar su esencia y comprender su significado. Dahlberg et al. (2020) señalan que la expresión debe ser clara, coherente y profunda, facilitando que los significados se manifiesten claramente para el lector. Para ello, emplean descripciones detalladas y análisis interpretativos que transmiten la comprensión alcanzada.

Actores sociales del estudio

Tomando lo postulado por Piñero et al. (2018) son individuos vinculados con el fenómeno del estudio y se conciben actores sociales porque son los encargados de construir los significados de la realidad, que, en este caso, se logra mediante la reflexión sobre su propia experiencia vivida. Así, en el ámbito de la investigación cualitativa, y particularmente en el enfoque fenomenológico-hermenéutico, los sujetos de investigación no son meros "objetos" de estudio, sino co-constructores de conocimiento. Su selección y la forma de relacionarse con ellos son cruciales para la autenticidad y profundidad de los hallazgos.

En esta investigación sobre la gerencia en el aula para la inclusión de niños en situación de discapacidad en educación inicial, los sujetos de investigación son, precisamente, los docentes de educación inicial del Centro Preescolar General Jacinto Lara. Ellos son las voces clave porque:

1. Viven la experiencia: son los actores principales que gestionan diariamente sus aulas, enfrentando los desafíos y aplicando las estrategias de inclusión. Su experiencia es el fenómeno que buscas develar.

2. Son portadores de significado: poseen el conocimiento experiencial de lo que significa "gerenciar el aula" en un contexto inclusivo, las tensiones que ello implica y los significados que atribuyen a sus prácticas.

3. Permiten el acercamiento fenomenológico: sus narrativas y reflexiones serán la fuente primaria para comprender la esencia de este fenómeno, tal como lo experimentan.

Tabla 1
Actores sociales

Actores Sociales Identificación del Registro: AS (entrevista dialógica)	RESPONSABILIDAD
EDAS01	IL Profesora de educación inicial, seis años de servicio. Atención en su aula a niños con Trastornos del Espectro Autista
EDAS02	ML Licenciada en educación inicial, ocho años de servicio. Atención en su aula a niños con trastornos del lenguaje y con Trastornos del Déficit de Atención e Hiperactividad
EDAS03	EG Profesora de educación inicial, especialista en gerencia, con cinco años de servicios. Atención en su aula a niños con Trastornos del Espectro Autista y Déficit de Atención e Hiperactividad

Nota: Elaboración Propia (2025).

En la tabla 1, se observa la selección de los actores sociales, que se realiza buscando aquellos docentes que tengan experiencia directa y relevante con la inclusión de estudiantes en situación de discapacidad en sus aulas de educación inicial. La relación con ellos se basa en el respeto mutuo, la confidencialidad y una comunicación fluida, reconociéndolos como participantes activos en la construcción del conocimiento.

Técnicas de recolección e interpretación de los hallazgos

En esta investigación sobre la gerencia del aula para la inclusión en educación inicial, en uno de sus propósitos se busca comprender e interpretar a fondo las experiencias vividas por los docentes. Para ello, se emplean técnicas de recolección que permitan que sus voces emerjan con autenticidad y procesos de análisis que develen los significados profundos de su práctica, a continuación, se describen.

La entrevista dialógica abierta: Las voces de los docentes

Para acceder a la riqueza de las vivencias docentes, la entrevista dialógica abierta es la técnica de recolección principal. No es una simple lista de preguntas, sino una conversación empática y profunda. Para ello, se invita a los docentes de educación inicial a narrar sus experiencias cotidianas relacionadas con la gerencia de su aula, prestando especial atención a cómo gestionan la inclusión de estudiantes con discapacidad.

Se les anima a describir situaciones concretas: los desafíos enfrentados, las estrategias implementadas, las emociones sentidas, los aciertos y las frustraciones. Se realizan preguntas como ¿Podrías describirme un día típico en tu aula cuando tienes niños con discapacidad?, ¿Qué significa para ti gerenciar el aula con un enfoque inclusivo?, ¿Qué momentos recuerdas como particularmente significativos o desafiantes en tu interacción con estudiantes en situación de discapacidad?, ello busca fomentar una narración rica y espontánea.

Siguiendo a Van Manen (2016), el foco está en que el docente se sienta libre de compartir su mundo de vida, permitiendo que el significado de su experiencia como "gerente inclusivo" se revele. La habilidad para escuchar atentamente y crear un ambiente de confianza, como sugieren Dahlberg et al. (2020), será crucial para que la voz docente se manifieste sin restricciones.

Proceso de categorización: Develando los significados de la gerencia inclusiva

Las entrevistas realizadas a los docentes son transcritas de manera lineal y rigurosa, para posteriormente iniciar el proceso de categorización, el cual facilita la organización y comprensión de las unidades de significado que emergen (Piñero et al., 2018). Este procedimiento, de carácter recursivo, se compone de tres fases interrelacionadas:

Categorización abierta: se realiza una lectura minuciosa, línea por línea en la que enumera en un protocolo de entrevistas, los testimonios de los docentes. Cada frase o segmento que exprese una idea, una acción, un sentimiento o una percepción relevante sobre la gerencia del aula o la inclusión, es identificado con un color y se le asigna un código inicial (o "unidad de significado"). Se prosigue a codificar con etiquetas descriptivas que capturen su esencia, por lo que el objetivo es desglosar las experiencias en sus componentes más pequeños y significativos.

Categorización axial: los códigos generados en la fase abierta se agruparán en categorías más amplias y abstractas, buscando relaciones entre ellos. Aquí se empieza a construir el "esqueleto" de la interpretación entre las categorías y subcategorías, además del cómo se conectan entre sí, buscando sus propiedades y dimensiones.

Categorización selectiva: en esta etapa, se identifica la categoría central que articula y explica la mayor parte de las experiencias y dilemas de los docentes. Esta categoría central representará el significado fundamental de la gerencia del aula para la inclusión de niños con discapacidad en el contexto de educación inicial. Todas las demás categorías se vincularán a esta central, formando una historia coherente y explicativa que refleje la complejidad del fenómeno estudiado.

Triangulación teórica interpretativa: Fortaleciendo la credibilidad

Para asegurar la rigurosidad y credibilidad de las interpretaciones sobre la gerencia del aula inclusiva, se emplea la triangulación teórica interpretativa y diversos criterios de legitimación. Implica un diálogo constante y reflexivo entre las voces de los actores sociales (docentes) y las fuentes teóricas que sustentan el estudio.

El proceso de triangulación, se realiza una vez que las experiencias vividas de los docentes sean descritas y las categorías de significado emerjan del análisis inicial de las entrevistas (categorización abierta, axial y selectiva), estas serán puestas en interacción crítica con los constructos teóricos relevantes. Este proceso permite ir más allá de la descripción superficial, para interpretar por qué los docentes expresan ciertas ideas, cuáles son los orígenes de sus desafíos, y cómo sus experiencias se alinean o difieren de los marcos conceptuales y normativos. Su objetivo es profundizar la comprensión, ofrecer múltiples perspectivas interpretativas y generar un conocimiento más robusto y contextualizado del fenómeno.

Legitimación del proceso metodológico

Para validar los hallazgos en este estudio fenomenológico-hermenéutico, se enfatiza en criterios de rigor cualitativo señalados por Korstjens y Moser (2018), entre ellos:

La credibilidad (valor de verdad). Que procura que las descripciones e interpretaciones sean coherentes y reflejen fielmente las experiencias vividas por los docentes participantes, así como por otros docentes de educación inicial que puedan leer la investigación. Esto se logra a través de la descripción densa de los hallazgos, utilizando citas textuales significativas que permitan al lector conectar con las vivencias, presentando las interpretaciones generales a algunos docentes para ver si las reconocen como fieles a su experiencia, tal como sugiere Van Manen (2016) al hablar de la resonancia.

Transferibilidad (aplicabilidad). No se busca generalizar los resultados a toda la población docente, sino proporcionar descripciones ricas y detalladas del contexto

(Centro Preescolar General Jacinto Lara) y de las experiencias docentes, que pueden ser leídas y contextualizadas en otras investigaciones. Confirmabilidad (neutralidad), los hallazgos y sus interpretaciones son fundamentados directamente en las entrevistas recolectadas de los docentes.

La triangulación teórica interpretativa contribuye a este aspecto, asegurando que las conclusiones no sean meras opiniones del investigador, sino que estén sólidamente arraigadas en las voces de los participantes y enriquecidas por un análisis teórico riguroso. Al implementar estas técnicas y procesos, el estudio busca no solo describir, sino también interpretar en profundidad los significados que los docentes de educación inicial atribuyen a la gerencia en el aula para la inclusión de niños en situación de discapacidad, ofreciendo una comprensión valiosa y rigurosa de este complejo fenómeno.

MOMENTO IV

ANÁLISIS-INTERPRETACIÓN Y REFLEXIÓN

Significados de la naturaleza de la experiencia

El presente momento corresponde a la fase de análisis e interpretación de los significados construidos a partir de las entrevistas realizadas a las docentes IL (EDAS01), EM (EDAS02) y al especialista en gerencia educativa EG (EDAS03), con el propósito de comprender, interpretar y develar los significados docentes a través de sus vivencias en lo referente a la gerencia en aula de educación inicial para la inclusión de niños en situación de discapacidad. Este proceso interpretativo se enmarca en la metodología fenomenológica-hermenéutica, orientada por los aportes de Dahlberg, Dahlberg y Nyström (2020) y Van Manen (2016).

Desde el enfoque fenomenológico, se busca reflexionar sobre la naturaleza de la experiencia vivida por los docentes, atendiendo a la descripción cuidadosa y fiel de los fenómenos tal como se manifiestan en su cotidianidad pedagógica. Este análisis permite captar la esencia de la experiencia gerencial en el aula, desde la perspectiva de quienes la encarnan y la interpretan en su práctica.

Por su parte, el análisis hermenéutico orienta la comprensión del significado de dichas experiencias, mediante un proceso dialógico entre el texto (discurso de los participantes) y el investigador, en el cual se interpretan las intenciones, tensiones y sentidos implícitos. Según Van Manen (2016), la hermenéutica implica un acto de lectura profunda que trasciende la literalidad del discurso, promoviendo una comprensión más existencial del fenómeno.

Asimismo, la validación y consolidación del significado se fundamenta en la rigurosidad fenomenológica propuesta por Dahlberg et al. (2020), entendida como la

fideliidad a la experiencia vivida. Esto implica un ejercicio reflexivo continuo en el que la interpretación es revisada y contrastada de manera recurrente con el texto y la propia vivencia del investigador. En tal sentido, la validez fenomenológica no se sostiene en la cantidad de evidencias, sino en la coherencia interna, la profundidad reflexiva y la congruencia entre lo interpretado y lo experimentado. A continuación, se devela la matriz categorial emergida de las entrevistas realizadas.

Matriz de categorización e interpretación

Tabla 2

Significados atribuidos a partir de las entrevistas realizadas

Macro categoría	Microcategoría / Código	Voz del participante (fragmento textual)	Autores que respaldan	Interpretación tripartita
Gerencia del aula	Planificación pedagógica adaptada (PL-IL_01)	“El docente debe ser conocedor de esas condiciones, de esa discapacidad, para poder hacer una planificación, una evaluación, una organización del ambiente.” (IL, EAL 1–14)	Drucker (2002)	Docente: la gerencia implica prever necesidades y diseñar estrategias adaptadas. Autor: Drucker asocia la gerencia con la planificación estratégica y el liderazgo efectivo. Investigador: la planificación en educación inicial debe anticipar la diversidad y garantizar recursos equitativos.
Gerencia del aula	Organización del ambiente de aprendizaje (AM-EM_01)	“Hay que organizar el ambiente para facilitar el trabajo del niño.” (EM, EAL 10–22)	Booth & Ainscow (2021)	Docente: reorganizar el aula es clave para la participación. Autor: Booth y Ainscow proponen ajustar estructuras, culturas y prácticas para promover inclusión. Investigador: la organización del entorno es una decisión gerencial orientada a la accesibilidad y el aprendizaje equitativo.
Gerencia del aula	Mediación pedagógica / liderazgo docente (MD-IL_01)	“No se trata de incluir al niño, sino de cómo debe ser el trabajo del grupo para un aprendizaje de calidad.” (IL, EAL 15–28)	Luna & Sanmartín (2019)	Docente: el liderazgo docente orienta la convivencia inclusiva. Autor: Luna y Sanmartín plantean la gerencia como liderazgo participativo que

				promueve cohesión. Investigador: el docente es gestor de climas emocionales y sociales, articulando cooperación e inclusión.
Educación inicial	Rutinas estructuradas y previsibles (RT-EM_01)	“Con niños autistas, mantenemos rutinas estrictas y estrategias para cuando algo se sale de control.” (EM, EAL 29–36)	UNESCO & UNICEF (2022); ODS 4	Docente: las rutinas favorecen seguridad y autorregulación. Autores: la UNESCO y UNICEF sostienen que la educación inclusiva requiere apoyos consistentes. Investigador: estructurar rutinas inclusivas es un acto de gerencia del tiempo y del clima educativo.
Educación inicial	Atención personalizada (AP-IL_01)	“Grupos moderados permiten atención personalizada.” (IL, EAL 37–42)	Booth & Ainscow (2021)	Docente: el tamaño del grupo incide en la atención efectiva. Autor: la participación requiere condiciones institucionales adaptadas. Investigador: la gestión de recursos humanos y materiales es esencial para sostener prácticas inclusivas reales.
Inclusión	Inclusión como participación activa (PA-EM_01)	“El niño no está en el aula por estar, sino para ser parte activa.” (EM, EAL 43–51)	Ocampo (2020)	Docente: la inclusión auténtica implica acción y pertenencia. Autor: Ocampo propone una visión sociocrítica de la inclusión centrada en la participación. Investigador: la gerencia educativa debe evaluar la inclusión mediante indicadores de interacción y sentido de pertenencia.
Inclusión	Estrategias pedagógicas y regulación emocional (EA-IL_01)	“Trabajamos su regulación emocional con comunicación calmada y apoyos visuales.” (IL, EAL 52–59)	Seligman (2011); Conangla & Soler (2013)	Docente: las emociones median el aprendizaje. Autores: la psicología positiva y la ecología emocional resaltan la gestión emocional como fuente de bienestar. Investigador: incorporar estrategias emocionales en la gerencia del aula fortalece la convivencia y la motivación.

Tensiones y oportunidades	Desconocimiento teórico-práctico (DT-IL_01)	“A veces tenemos el dominio teórico, pero no el práctico.” (IL, EAL 60–66)	UNESCO & UNICEF (2022)	Docente: reconoce carencias formativas. Autores: la inclusión demanda desarrollo profesional y acompañamiento continuo. Investigador: urge crear planes de formación docente contextualizados y sostenibles.
Tensiones y oportunidades	Disposición emocional y resistencia (DE-EM_01)	“A veces, aún con conocimiento, no hay disposición para incluir.” (EM, EAL 67–71)	Seligman (2011); Conangla & Soler (2013)	Docente: la actitud emocional condiciona la práctica. Autores: la disposición positiva y la autoconciencia emocional promueven apertura al cambio. Investigador: la gerencia educativa debe fomentar bienestar emocional y acompañamiento reflexivo en el personal docente.

Nota: Elaboración Propia (2025).

El proceso interpretativo de las entrevistas permitió adentrarse en la experiencia vivida de los docentes de educación inicial, revelando una comprensión integral de la gerencia del aula como un acto humano, emocional y ético, más allá de su función administrativa. Desde una mirada fenomenológica, emergen significados que dan cuenta de cómo la gestión educativa se manifiesta en prácticas cotidianas, impregnadas de sensibilidad, tensión y compromiso.

Asimismo, desde el enfoque multidimensional de la discapacidad (UNESCO y UNICEF, 2022), las experiencias de los docentes evidencian una comprensión de la inclusión como proceso social y no meramente asistencial. Las rutinas, las adaptaciones curriculares y la atención personalizada se convierten en estrategias de equidad, orientadas al cumplimiento del ODS 4, que aboga por una educación de calidad para todos. En este sentido, la gerencia educativa actúa como mediadora entre las políticas internacionales y las realidades locales de las aulas.

Por otra parte, la inclusión es entendida por los participantes como participación activa y reconocimiento de la diversidad. La docente EM enfatiza que “el niño debe ser parte activa”, lo que se interpreta, desde Ocampo (2020), como un acto político y

relacional donde la diferencia es valorada como fuente de aprendizaje colectivo. Desde la perspectiva hermenéutica, este enunciado refleja una búsqueda de sentido que trasciende la norma institucional, implicando al docente como gestor de vínculos humanos.

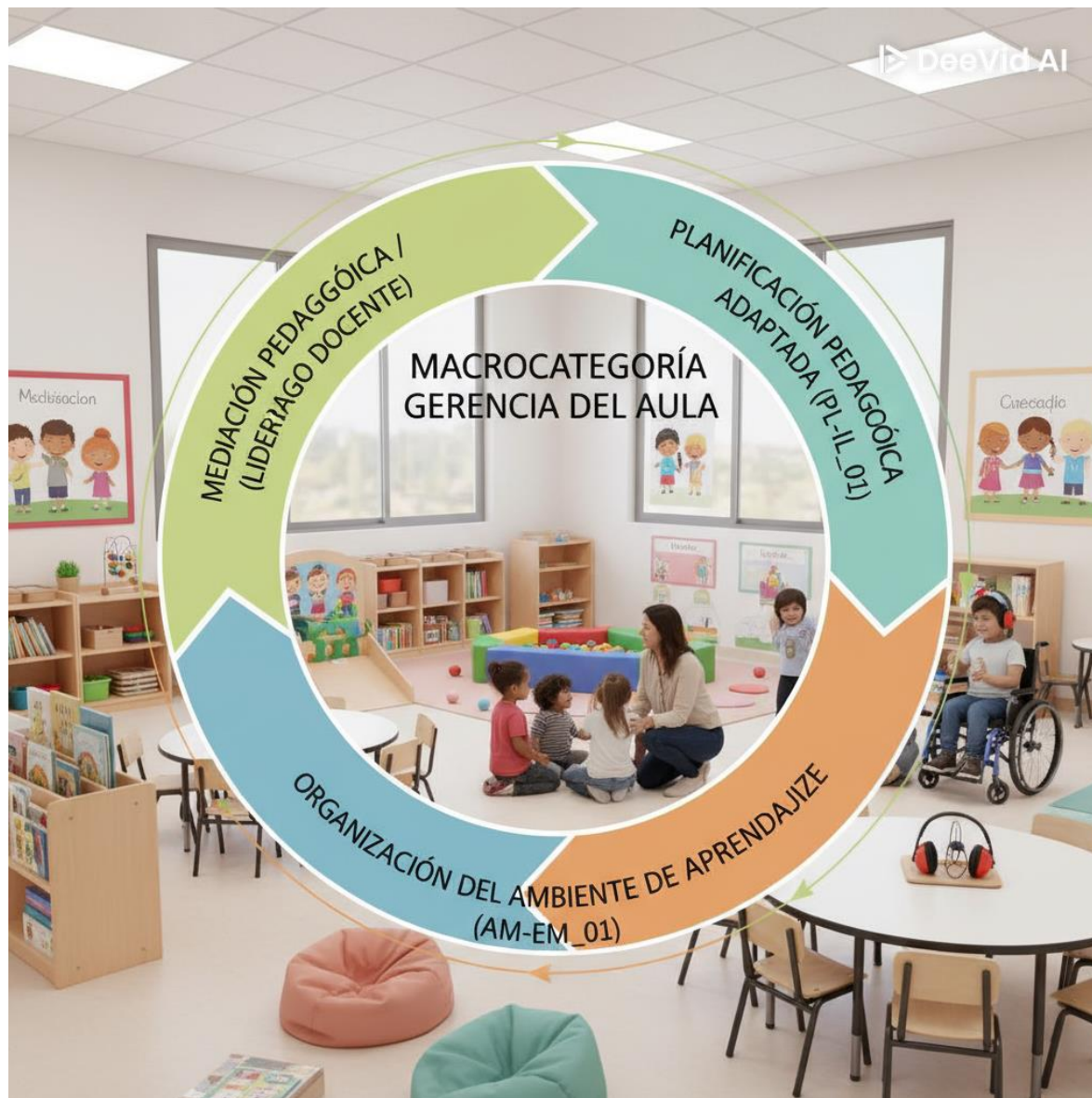
En la dimensión emocional, las voces revelan que la disposición afectiva del docente constituye una condición esencial para la práctica inclusiva. La referencia a la “comunicación calmada” y al manejo emocional coincide con los postulados de Seligman (2011) y la Ecología Emocional de Conangla y Soler (2013), quienes destacan que el bienestar y la empatía fortalecen el aprendizaje y la resiliencia educativa. Desde esta mirada, la gerencia educativa no sólo organiza recursos, sino que gestiona emociones y climas afectivos.

Finalmente, las tensiones y oportunidades expresadas por los docentes evidencian una dualidad: la carencia de formación práctica frente al deseo de actuar inclusivamente. Este contraste abre un espacio de mejora institucional que interpela la gerencia educativa a diseñar políticas de acompañamiento, mentoría y actualización constante. Tal como señalan Dahlberg et al. (2020), la interpretación requiere retornar a la experiencia, releerla y validar su coherencia con la vivencia misma; en este caso, la experiencia docente se presenta como fuente de sentido, reflexión y transformación.

Gerencia de aula

Figura 2

Macro categoría gerencia de aula



Nota. Imagen creada con Deevide.ai (2025).

Los docentes describen la gerencia del aula como una práctica reflexiva que requiere anticipación, conocimiento y organización del entorno. En la voz de IL y EM se observa que la planificación inclusiva no se limita al currículo, sino que se extiende a la gestión del espacio, los tiempos y los vínculos afectivos. Este enfoque dialoga con los

planteamientos de Drucker (2002) sobre la función directiva del gerente, y con Booth y Ainscow (2021), quienes sostienen que la inclusión depende de las estructuras y prácticas escolares más que de las características del alumnado.

Planificación pedagógica adaptada (PL-IL_01)

“El docente debe ser conocedor de esas condiciones, de esa discapacidad, para poder hacer una planificación, una evaluación, una organización del ambiente.” (IL, EAL 1–14). La voz de IL revela que la planificación no es un acto técnico, sino una acción profundamente ética y reflexiva que anticipa la diversidad y busca garantizar oportunidades equitativas. Desde la perspectiva de Drucker (2002), planificar equivale a gerenciar estratégicamente, previendo necesidades y articulando recursos con visión de futuro.

Fenomenológicamente, esta micro categoría expresa la vivencia del docente como gestor anticipador de realidades humanas, donde la planificación se convierte en un medio de cuidado, adaptación y justicia pedagógica. Hermenéuticamente, el investigador interpreta esta acción como una forma de liderazgo sensible que traduce la diversidad en decisiones concretas orientadas al bienestar y al aprendizaje significativo.

Organización del ambiente de aprendizaje (AM-EM_01)

“Hay que organizar el ambiente para facilitar el trabajo del niño.” (EM, EAL 10–22). Para EM, el espacio educativo es una extensión del acto pedagógico y, por tanto, debe ser organizado para favorecer la participación activa. Booth y Ainscow (2021) sostienen que la inclusión se materializa cuando las estructuras, culturas y prácticas escolares se ajustan a las necesidades del alumnado. Fenomenológicamente, esta voz encarna la intencionalidad espacial del educador, que organiza el entorno como una forma de diálogo con la diversidad. Desde la hermenéutica, el investigador comprende que la organización del ambiente no es solo logística, sino un acto de justicia que visibiliza a cada estudiante como protagonista de su aprendizaje.

Mediación pedagógica y liderazgo docente (MD-IL_01)

“No se trata de incluir al niño, sino de cómo debe ser el trabajo del grupo para un aprendizaje de calidad.” (IL, EAL 15–28) La reflexión de IL resalta que la inclusión requiere liderazgo y mediación activa. Luna y Sanmartín (2019) definen la gerencia educativa como un liderazgo participativo y cooperativo orientado al aprendizaje

compartido. Fenomenológicamente, se evidencia que el docente vive la mediación como un proceso relacional donde se construyen vínculos y significados colectivos. Desde la hermenéutica, el investigador interpreta el liderazgo docente como una práctica de transformación emocional y social, que genera climas de convivencia y aprendizaje en armonía con la diversidad.

Educación inicial

Figura 3

Macro categoría educación inicial



Nota. Imagen creada con Deevidei.ai (2025).

Rutinas estructuradas y previsibles (RT-EM_01)

“Con niños autistas, mantenemos rutinas estrictas y estrategias para cuando algo se sale de control.” (EM, EAL 29–36) La voz de EM refleja la importancia de la estabilidad y previsibilidad en la enseñanza. Según la UNESCO y UNICEF (2022), los entornos inclusivos deben ofrecer estructuras consistentes que favorezcan la autorregulación y el bienestar. Fenomenológicamente, esta experiencia representa la necesidad del orden como base emocional y cognitiva del aprendizaje. Hermenéuticamente, el investigador comprende que las rutinas inclusivas son un acto de gerencia emocional y temporal que permite contener la incertidumbre y promover la autonomía del niño, en coherencia con los principios del ODS 4 sobre educación de calidad e inclusiva.

Atención personalizada (AP-IL_01)

“Grupos moderados permiten atención personalizada.” (IL, EAL 37–42). IL enfatiza que el tamaño del grupo influye directamente en la calidad de la atención. Booth y Ainscow (2021) coinciden en que la inclusión requiere condiciones institucionales adaptadas y recursos adecuados. Desde la fenomenología, se revela el sentido de cercanía que experimenta el docente al brindar atención individualizada. Hermenéuticamente, el investigador interpreta la atención personalizada como una expresión de gerencia humanizada, donde el docente equilibra las demandas institucionales con la necesidad de reconocer la singularidad de cada estudiante.

Inclusión

Figura 4

Macro categoría inclusión



Nota. Imagen creada con Deevidei.ai (2025).

Inclusión como participación activa (PA-EM_01)

“El niño no está en el aula por estar, sino para ser parte activa.” (EM, EAL 43–51).
La declaración de EM expresa que la inclusión se manifiesta en la acción y el sentido de

pertenencia. Ocampo (2020) sostiene que la inclusión auténtica requiere participación significativa y compromiso social. Fenomenológicamente, la voz docente refleja el deseo de otorgar agencia al estudiante con discapacidad, integrándolo en la dinámica del aula como sujeto activo. Desde la hermenéutica, el investigador interpreta esta vivencia como la concreción de una gerencia inclusiva que evalúa no solo la presencia, sino la interacción y el aporte del estudiante al aprendizaje colectivo.

Estrategias pedagógicas y regulación emocional (EA-IL_01)

“Trabajamos su regulación emocional con comunicación calmada y apoyos visuales.” (IL, EAL 52–59). Esta voz reconoce el papel de las emociones como mediadoras del aprendizaje. Seligman (2011) y Conangla y Soler (2013) destacan que la gestión emocional consciente genera bienestar y fortalece la resiliencia. Fenomenológicamente, la docente vive la emoción como un campo de encuentro pedagógico. Hermenéuticamente, el investigador interpreta que la gerencia emocional se convierte en una dimensión esencial del liderazgo educativo, en la cual la regulación y el acompañamiento emocional sustentan una convivencia positiva y un aprendizaje significativo.

Tensiones y oportunidades

Figura 5

Macro categoría tensiones y oportunidades



Nota. Imagen creada con Deevidei.ai (2025).

Desconocimiento teórico-práctico (DT-IL_01)

“A veces tenemos el dominio teórico, pero no el práctico.” (IL, EAL 60–66). IL reconoce la distancia entre saber y hacer, una tensión recurrente en los procesos

inclusivos. La UNESCO y UNICEF (2022) insisten en la formación continua del profesorado como clave para la sostenibilidad de la inclusión. Fenomenológicamente, esta voz revela la experiencia del vacío formativo que genera inseguridad ante la diversidad. Hermenéuticamente, el investigador interpreta esta tensión como un llamado a fortalecer la gerencia del conocimiento institucional mediante estrategias de actualización y acompañamiento contextualizado.

Disposición emocional y resistencia (DE-EM_01)

“A veces, aún con conocimiento, no hay disposición para incluir.” (EM, EAL 67–71). La voz de EM muestra que el conocimiento no siempre garantiza el cambio de actitud. Seligman (2011) y Conangla y Soler (2013) sostienen que la apertura emocional y la autoconciencia son condiciones indispensables para la transformación educativa. Desde la fenomenología, esta microcategoría expresa la vivencia del conflicto interno entre el deber y la emoción, entre lo aprendido y lo sentido. Hermenéuticamente, el investigador interpreta que la gerencia educativa debe incorporar la ecología emocional como eje transversal, fomentando bienestar, reflexión y disposición afectiva para la inclusión auténtica.

Síntesis recursivo interpretativo del entramado categorial

Desde la perspectiva fenomenológico-hermenéutica, la gerencia del aula inclusiva se percibe como un fenómeno que trasciende lo administrativo y técnico, integrando dimensiones éticas, emocionales y sociales. Las voces de los docentes IL y EM evidencian que gerenciar un aula con niños y niñas en situación de discapacidad constituye un acto transformador, donde el liderazgo y la planificación se entrelazan con la sensibilidad hacia la diversidad y la construcción de experiencias educativas significativas (Dahlberg et al., 2020, Van Manen, 2016). La gerencia de aula, en este sentido, se convierte en un proceso dialógico donde la acción del docente se interpreta no solo desde la eficiencia organizativa, sino desde el encuentro humano con cada estudiante.

Dado que, esta investigación adopta un enfoque multidimensional social de la discapacidad, siguiendo lineamientos de la UNESCO y UNICEF (2022), que plantean la inclusión como un derecho humano integral y no simplemente como la integración física de estudiantes con necesidades especiales, considera entonces a la Psicología Positiva (Seligman, 2011) y la ecología emocional aplicada a la gerencia educativa, lo que permite comprender cómo las emociones de docentes y estudiantes influyen en la dinámica del aula y en el aprendizaje efectivo. De lo analizado surge dentro de un ciclo hermenéutico interpretativo la:

Gerencia educativa desde el enfoque multidimensional inclusivo para la atención de la situación de discapacidad desde el nivel inicial

La gerencia educativa, comprendida desde la experiencia de los entrevistados, trasciende los límites administrativos para situarse en un plano profundamente humano y social. Como señala EM (EAL 2–15), “el liderazgo dentro de la escuela requiere sensibilidad ante la diversidad y compromiso con la inclusión”. En este sentido, la gerencia no solo se concibe como dirección, sino como un proceso dinámico de articulación entre las dimensiones humanas, sociales y organizativas que confluyen en la escuela. Drucker (2002) advierte que el verdadero liderazgo consiste en guiar personas hacia objetivos significativos, lo cual, en el contexto educativo, implica generar entornos equitativos, emocionalmente sostenibles y éticamente comprometidos.

Desde la fenomenología hermenéutica, esta visión expresa la vivencia de la gerencia como un fenómeno relacional, donde el gestor se convierte en mediador entre las políticas, los sujetos y los valores que sustentan la educación inclusiva. Dahlberg et al. (2020) plantean que comprender la experiencia requiere volver al fenómeno mismo, dejando que este “muestre su significado”, lo que permite al investigador captar cómo la práctica gerencial se humaniza desde el encuentro con la alteridad. Este tipo de gerencia de aula tiene las siguientes características:

Figura 6

Gerencia educativa desde el enfoque multidimensional inclusivo para la atención de la situación de discapacidad desde el nivel inicial



Nota. Imagen creada con Deivid.ai (2025).

Gestión humana y transformacional. La gestión humana y transformacional en la gerencia de aula inclusiva emerge como un eje central de la práctica docente,

evidenciando la necesidad de centrar la atención en las personas, sus emociones, talentos y potencialidades. Según IL (EAL 16–27), “la gestión debe centrarse en las personas, en sus emociones, talentos y potencialidades”. Este fragmento textual revela que, desde la perspectiva de los docentes, la gerencia no se limita a la administración de recursos materiales o al cumplimiento de objetivos curriculares, sino que se concibe como un proceso profundamente humano, orientado a la construcción de relaciones significativas y al desarrollo integral de los estudiantes.

Desde un enfoque fenomenológico-hermenéutico, esta concepción puede interpretarse como un acto ético de encuentro con el otro, donde el docente se transforma en mediador de experiencias, emociones y aprendizajes. Dahlberg et al. (2020) señalan que la fenomenología exige regresar a la experiencia misma para captar su significado esencial, permitiendo al investigador comprender cómo la gerencia educativa se vivencia desde la sensibilidad hacia la diversidad y la singularidad de cada estudiante.

La literatura en gerencia educativa respalda esta perspectiva. Drucker (2002) plantea que el liderazgo efectivo se centra en guiar a las personas hacia objetivos significativos, fomentando un sentido compartido de propósito y potenciando las capacidades individuales. En el contexto de la educación inclusiva, esto se traduce en planificar, organizar y evaluar estrategias pedagógicas que reconozcan y potencien las habilidades de todos los estudiantes, incluyendo aquellos en situación de discapacidad. Así, el liderazgo docente se vuelve transformacional, no solo por los resultados académicos que busca generar, sino por el impacto positivo en la construcción de comunidades educativas emocionalmente sostenibles.

Luna y Sanmartín (2019) complementan esta perspectiva al sostener que la gerencia moderna requiere empatía, innovación y visión participativa, elementos que permiten transformar no solo la organización, sino también la cultura educativa. Desde esta perspectiva, la gestión humana se manifiesta en acciones concretas, como la mediación pedagógica que asegura la participación activa de los estudiantes, la adaptación de recursos para garantizar equidad y la creación de espacios donde la diversidad se perciba como un valor.

Fenomenológicamente, la gestión transformacional se comprende como una praxis de encuentro: el gerente educativo cultiva la emocionalidad organizacional,

generando vínculos que posibilitan la cooperación, el aprendizaje compartido y la autorrealización. La interpretación hermenéutica revela que el liderazgo se convierte en un acto ético y existencial, donde la planificación, la mediación y la evaluación no son fines en sí mismos, sino herramientas para humanizar la experiencia educativa.

En términos prácticos, la gestión humana y transformacional se manifiesta en múltiples dimensiones de la vida escolar. Por ejemplo, al planificar la inclusión de un niño con necesidades especiales, el docente debe anticipar posibles barreras, diseñar apoyos específicos y coordinar al grupo de estudiantes para garantizar la participación de todos. Este proceso implica no solo conocimiento teórico, sino disposición emocional y sensibilidad para gestionar conflictos, frustraciones y emociones emergentes en el aula. De esta manera, el docente se convierte en un líder capaz de transformar la dinámica grupal, promoviendo un aprendizaje colaborativo y un sentido de pertenencia en todos los estudiantes.

Desde la ecología emocional, esta característica se entiende como la capacidad de crear entornos afectivos sostenibles donde las emociones de docentes y estudiantes se gestionen con inteligencia, empatía y responsabilidad. Seligman (2011) resalta que el bienestar emocional es un fundamento del desarrollo humano; en el aula inclusiva, esto implica que la gerencia no solo organiza el aprendizaje, sino que fomenta resiliencia, motivación intrínseca y cooperación, aspectos fundamentales para la inclusión efectiva.

Interpretativamente, la gestión humana y transformacional revela que la gerencia inclusiva es una construcción ética y social, donde cada decisión educativa tiene implicaciones sobre el bienestar de los estudiantes y la cohesión del grupo. El docente no actúa como un administrador neutral, sino como un agente de transformación, consciente de que cada interacción, adaptación o estrategia pedagógica contribuye a la formación integral y a la equidad educativa.

La característica de gestión humana y transformacional evidencia que la gerencia inclusiva es un fenómeno relacional, ético y emocionalmente consciente, donde la planificación estratégica se entrelaza con la sensibilidad hacia la diversidad y la potenciación de talentos individuales. Esta concepción se sustenta en la combinación de la experiencia vivida por los docentes (IL), los postulados de la gerencia educativa

(Drucker, Luna y Sanmartín) y la interpretación fenomenológico-hermenéutica que permite comprender el significado profundo de liderar en un aula inclusiva.

Liderazgo ético y responsabilidad social. La gestión humana y transformacional del gerente de aula también se interpreta desde la ética educativa, en la que cada decisión implica responsabilidad hacia los estudiantes, familias y la comunidad escolar. Drucker (2002) sostiene que el liderazgo eficaz combina eficacia organizativa con principios éticos, buscando generar un impacto positivo en las personas y la sociedad. En el aula inclusiva, esto se traduce en prácticas que no solo buscan resultados académicos, sino que respetan los derechos del estudiante, promueven la equidad y favorecen la construcción de valores como la empatía, la cooperación y la solidaridad.

El liderazgo transformacional, al enfocarse en el desarrollo de capacidades humanas, también promueve la autonomía y la autorrealización. El gerente de aula se convierte en un facilitador del aprendizaje y del crecimiento personal, estimulando la participación activa, la expresión de ideas y emociones, y el fortalecimiento de la identidad y la autoestima de cada estudiante. Este enfoque está alineado con el marco conceptual de la UNESCO y UNICEF (2022), que conciben la educación inclusiva como un proceso que reconoce la diversidad y garantiza la equidad de oportunidades para todos los niños y niñas.

Gestión colaborativa y construcción de comunidades de aprendizaje. La práctica transformacional también se manifiesta en la capacidad del docente para fomentar la colaboración y el trabajo en equipo. La fenomenología hermenéutica permite interpretar cómo la cooperación entre docentes, familias y estudiantes contribuye a un aprendizaje más significativo y a la construcción de una cultura escolar inclusiva. Luna y Sanmartín (2019) enfatizan que el liderazgo participativo fortalece la cohesión social y permite enfrentar desafíos con creatividad y resiliencia.

En este sentido, la gestión humana no se limita al control de recursos o a la planificación pedagógica, sino que integra la creación de redes de apoyo, el desarrollo profesional continuo y la construcción de un sentido compartido de propósito. Esto

asegura que la inclusión no sea solo una meta institucional, sino una práctica viva, dinámica y coherente con los valores de equidad y justicia social.

Gerencia inclusiva. La gerencia inclusiva en la educación inicial constituye una dimensión fundamental de la práctica docente, caracterizada por la transformación de la cultura escolar, la revisión de estructuras institucionales y la adopción de un enfoque ético que reconoce la diversidad como un valor central. EG (EAL 28–41) afirma que “una gerencia inclusiva no se limita a integrar, sino que transforma la cultura institucional”. Esta declaración revela, desde la voz de los docentes, que la inclusión no es simplemente un acto administrativo de integrar estudiantes con discapacidad, sino un proceso complejo de cambio cultural, político y pedagógico que involucra a toda la comunidad educativa.

Desde la perspectiva fenomenológica-hermenéutica, esta visión se interpreta como un fenómeno relacional y ético, donde el gestor educativo encarna un papel mediador entre las políticas institucionales, las necesidades de los estudiantes y los valores de justicia social. Dahlberg et al. (2020) destacan que la fenomenología exige volver a la experiencia vivida, permitiendo que el fenómeno muestre su significado esencial. En este sentido, la gerencia inclusiva se comprende no solo como una práctica observable, sino como la vivencia de apertura, comprensión y acogida hacia el otro, especialmente hacia los estudiantes en situación de discapacidad.

Booth y Ainscow (2021) sostienen que la inclusión educativa requiere revisar estructuras, actitudes y prácticas que históricamente han generado exclusión. La gerencia inclusiva, por tanto, implica liderar procesos de transformación organizacional, donde los docentes, directivos y la comunidad escolar participan activamente en la creación de ambientes de aprendizaje equitativos. Esta transformación no se limita a ajustes curriculares o físicos, sino que incluye la reconfiguración de la cultura institucional, promoviendo valores de respeto, colaboración y equidad.

El enfoque multidimensional social de la discapacidad, promovido por UNESCO y UNICEF (2022), enfatiza que la inclusión debe entenderse como un derecho y un proceso integral que abarca dimensiones educativas, sociales y emocionales. La gerencia inclusiva, en este contexto, se convierte en un acto político y pedagógico: política, porque requiere decisiones estratégicas y asignación de recursos; pedagógica,

porque se traduce en la práctica diaria de docentes y directivos. Fenomenológicamente, esto se evidencia en la experiencia de apertura hacia el otro, donde la aceptación de la diversidad se manifiesta en acciones concretas: ajustes de materiales, planificación diferenciada, estrategias de apoyo emocional y participación activa de todos los estudiantes.

La dimensión ética de la gerencia inclusiva se refleja en la atención a los valores del cuidado y la justicia. Van Manen (2016) sostiene que interpretar la experiencia educativa exige reconocer cómo los sujetos viven y atribuyen sentido a sus acciones. En este sentido, la práctica inclusiva no se limita a cumplir normativas, sino que se fundamenta en un compromiso genuino con la equidad y el respeto hacia la singularidad de cada estudiante. El docente, como líder inclusivo, se convierte en mediador de relaciones justas, promueve la cooperación entre pares y fomenta una cultura de reconocimiento mutuo.

Un aspecto crucial de la gerencia inclusiva es la articulación entre normas institucionales y necesidades individuales. La voz de EG (EAL 28–41) revela que el docente se enfrenta a desafíos como adaptar planes educativos, gestionar recursos limitados y equilibrar la atención entre estudiantes con diferentes niveles de necesidad. Esta experiencia evidencia que la gerencia inclusiva es un acto de flexibilidad estratégica, donde la toma de decisiones se orienta al bienestar colectivo, a la participación efectiva y a la construcción de oportunidades de aprendizaje equitativas.

Desde la interpretación hermenéutica, la gerencia inclusiva se entiende como un diálogo constante entre la práctica y el ideal educativo. Cada acción del docente es un acto de negociación entre la realidad institucional, las características de los estudiantes y los valores que sustentan la inclusión. Esta interacción continua genera aprendizajes tanto para los estudiantes como para los docentes, consolidando un ciclo reflexivo de mejora y adaptación permanente. La gerencia inclusiva, por tanto, no es estática; es un proceso dinámico de construcción colectiva de significados y estrategias de intervención.

El significado de la gerencia inclusiva también se evidencia en la participación activa y sentido de pertenencia de los estudiantes. Según Ocampo (2020), la inclusión auténtica implica que los estudiantes no solo estén presentes físicamente, sino que sean actores de su propio aprendizaje, con voz y autonomía. La gerencia educativa, al

promover la participación y la interacción, fortalece la autoestima, la motivación intrínseca y el desarrollo de competencias socioemocionales. Desde la perspectiva de la psicología positiva, estas prácticas contribuyen a la resiliencia y bienestar general de la comunidad educativa (Seligman, 2011).

Interpretativamente, la gerencia inclusiva se consolida como un fenómeno que integra la dimensión pedagógica, emocional y social. La planificación, la mediación y la evaluación no son actividades separadas, sino elementos interrelacionados que generan coherencia entre las políticas, los recursos y las necesidades de los estudiantes. Fenomenológicamente, esta característica revela que la inclusión no es un resultado final, sino un proceso vivido y compartido, donde el significado se construye colectivamente y se valida en la experiencia de quienes participan activamente en la práctica educativa (Dahlberg et al., 2020, Van Manen, 2016).

En síntesis, la gerencia inclusiva se interpreta como un acto de liderazgo ético, pedagógico y social que transforma la cultura institucional, promueve equidad y reconoce la diversidad como un valor central. La experiencia de los docentes (EG) evidencia que liderar con inclusión requiere sensibilidad, flexibilidad y compromiso con el bienestar de todos los estudiantes, consolidando la educación inicial como un espacio de desarrollo integral y ciudadanía plena.

Inclusión como transformación cultural. Fenomenológicamente, la gerencia inclusiva se vive como un proceso de transformación cultural. No basta con adaptar programas o modificar aulas; la inclusión requiere revisar las estructuras, actitudes y normas que pueden generar exclusión dentro del sistema educativo. Booth y Ainscow (2021) sostienen que la inclusión educativa demanda modificaciones en tres dimensiones principales: la cultura escolar, las políticas institucionales y las prácticas pedagógicas. Estas modificaciones son percibidas por los docentes como un fenómeno relacional, donde la interacción entre estudiantes, familias y profesionales constituye la base de la experiencia inclusiva.

El gerente de aula, desde esta perspectiva, actúa como mediador y facilitador de cambios culturales. Esto incluye sensibilizar a la comunidad escolar, promover valores de respeto y empatía, y garantizar que la diversidad no sea vista como un obstáculo, sino como un recurso pedagógico y social. La experiencia de EG revela que la gerencia

inclusiva requiere un compromiso ético y político, donde cada acción busca disminuir barreras y fomentar la participación plena de todos los estudiantes, independientemente de sus *condiciones particulares*.

Dimensión relacional de la gerencia inclusiva. Desde la fenomenología hermenéutica, la inclusión se interpreta como un fenómeno relacional. El gerente de aula no solo implementa estrategias, sino que construye significados y vínculos en la interacción cotidiana con estudiantes, familias y colegas. Este proceso implica escuchar activamente, reconocer las necesidades y potencialidades de cada estudiante y fomentar un clima de cooperación y confianza.

La experiencia de EG (EAL 28–41) evidencia que la inclusión se consolida cuando los estudiantes sienten que forman parte activa de la dinámica del aula, que sus opiniones y acciones son valoradas y que pueden contribuir al aprendizaje colectivo. Ocampo (2020) enfatiza que la inclusión auténtica se manifiesta a través de la participación, la agencia y el reconocimiento de la identidad del estudiante como sujeto de derechos y protagonista de su aprendizaje.

Prácticas pedagógicas y adaptaciones inclusivas. La gerencia inclusiva también se expresa en la implementación de estrategias pedagógicas adaptadas, que permiten responder a la diversidad del aula. Esto incluye el uso de apoyos visuales, actividades diferenciadas, planificación flexible y evaluación inclusiva. Estas acciones reflejan la sensibilidad del gerente hacia las necesidades individuales y colectivas, y evidencian su capacidad para transformar la teoría inclusiva en prácticas concretas.

Fenomenológicamente, estas estrategias son vividas por los docentes como actos de cuidado y reconocimiento. Cada adaptación no solo facilita el aprendizaje, sino que también fortalece la autoestima y la participación social de los estudiantes con discapacidad, contribuyendo a un clima de aula donde la diversidad se percibe como riqueza y no como dificultad.

Liderazgo ético y participativo. La gerencia inclusiva se caracteriza, además, por un liderazgo ético y participativo. El gerente de aula se convierte en un referente moral y pedagógico, promoviendo valores de equidad, justicia y respeto por los derechos del estudiante. Esta dimensión ética se refleja en la manera en que se toman decisiones, se asignan recursos y se establecen prioridades en el aula. La gerencia inclusiva, desde

esta perspectiva, no es un rol jerárquico sino un acto de servicio, donde la autoridad se ejerce para favorecer la participación, la colaboración y el desarrollo integral de todos los estudiantes.

Liderazgo emocional del gerente de aula. El liderazgo emocional positivo del gerente de aula constituye una dimensión central en la gerencia educativa inclusiva, pues reconoce que las emociones median los procesos de enseñanza-aprendizaje y las relaciones interpersonales en la escuela. EG (EAL 64–78) enfatiza que “las emociones influyen en la forma en que los docentes y estudiantes enfrentan la diversidad”, lo cual revela que la práctica educativa no puede concebirse de manera exclusivamente técnica o administrativa. Esta afirmación refleja la necesidad de integrar la dimensión emocional en la gerencia del aula, comprendida como un fenómeno relacional que impacta la experiencia de todos los actores educativos.

Desde la perspectiva fenomenológica-hermenéutica, el liderazgo emocional positivo se interpreta como la capacidad del gerente de aula para generar ambientes afectivos sostenibles, donde el bienestar emocional se convierte en un recurso educativo estratégico. Dahlberg et al. (2020) y Van Manen (2016) sostienen que comprender un fenómeno educativo implica captar cómo los sujetos lo viven y atribuyen sentido a sus acciones; en este caso, la gestión emocional se revela como un componente estructurante del clima escolar, de la motivación de los estudiantes y de la cooperación docente.

La psicología positiva, propuesta por Seligman (2011), ofrece un marco teórico que sustenta esta dimensión de la gerencia. Según Seligman, el bienestar, la resiliencia y el desarrollo de fortalezas personales son fundamentales para optimizar el aprendizaje y la convivencia. La voz de EG evidencia que, en la práctica, la regulación emocional y la creación de ambientes seguros y empáticos constituyen estrategias de liderazgo que permiten a los estudiantes en situación de discapacidad participar activamente y desarrollar sus potencialidades. Esto se alinea con los postulados de Conangla y Soler (2013) sobre la ecología emocional, donde la gestión de emociones en instituciones educativas influye directamente en la calidad de las relaciones y en el aprendizaje significativo.

El gerente de aula emocionalmente consciente se convierte en un mediador entre la estructura institucional y la experiencia afectiva de los estudiantes. No se trata únicamente de implementar normas o estrategias pedagógicas, sino de comprender cómo los sentimientos, expectativas y tensiones de los niños afectan su participación y aprendizaje. Por ejemplo, la regulación de emociones en niños con irritabilidad o ansiedad requiere del docente una actitud de escucha activa, comunicación calmada y ajustes adaptativos, tal como lo describen las microcategorías de la matriz emergida (EA-IL_01). Desde la interpretación fenomenológica, estas acciones revelan el sentido ético y humano de la gerencia: cada decisión del docente impacta la experiencia vital del estudiante y la dinámica colectiva del aula.

La ecología emocional, como extensión de la psicología positiva aplicada a la gerencia educativa, permite entender que las emociones no se gestionan aisladamente, sino como parte de un sistema interconectado que incluye docentes, estudiantes, familias y el contexto institucional. Crear un entorno emocionalmente positivo implica fomentar la cooperación, la empatía y la resiliencia, además de prevenir la frustración docente frente a desafíos derivados de la atención a la diversidad (DT-IL_01; DE-EM_01). UNESCO y UNICEF (2022) resaltan que la inclusión requiere acompañamiento emocional, formación continua y sensibilidad hacia las barreras psicosociales que enfrentan los estudiantes en situación de discapacidad.

Desde la interpretación hermenéutica, el liderazgo emocional positivo no solo impacta la calidad del aprendizaje, sino también la construcción de un sentido de pertenencia y seguridad afectiva en los estudiantes. Ocampo (2020) plantea que la participación auténtica se logra cuando los estudiantes sienten que son valorados, comprendidos y respetados, lo que a su vez fortalece la motivación intrínseca y la autonomía. La experiencia de los docentes indica que un gerente de aula con conciencia emocional promueve la autorregulación, la resiliencia y la colaboración, elementos esenciales para la educación inclusiva de calidad.

El liderazgo emocional positivo también se manifiesta en la capacidad del docente para reflexionar sobre sus propias emociones y actitudes, generando un espacio de bienestar colectivo. Seligman (2011) y Conangla y Soler (2013) destacan que la autoconciencia emocional permite tomar decisiones pedagógicas informadas, responder

adecuadamente a situaciones de tensión y sostener relaciones empáticas con estudiantes y colegas. La gerencia, entonces, se convierte en un acto de responsabilidad ética y social: cada acción está guiada por la búsqueda del equilibrio entre objetivos educativos y bienestar emocional.

Interpretativamente, la construcción de este tipo de liderazgo implica un diálogo constante entre teoría y práctica. Los docentes no solo aplican estrategias sugeridas por la psicología positiva o la ecología emocional, sino que interpretan y adaptan estas herramientas a la realidad del aula, respondiendo a las características singulares de cada estudiante. La fenomenología hermenéutica permite captar cómo estas decisiones se viven y se sienten, evidenciando la dimensión humana de la gerencia educativa y consolidando la inclusión como una práctica ética y transformadora (Dahlberg et al., 2020; Van Manen, 2016).

Por lo tanto, el liderazgo emocional positivo del gerente de aula constituye una característica central de la gerencia inclusiva, pues articula la planificación, la mediación pedagógica y la regulación emocional en un mismo entramado de sentido. Este liderazgo no solo busca resultados académicos, sino que fortalece la resiliencia, la motivación y la cohesión social dentro del aula, generando comunidades educativas equitativas, reflexivas y emocionalmente sostenibles.

Gestión emocional y relaciones interpersonales. La gestión humana también involucra la dimensión emocional del liderazgo, donde el docente reconoce que sus emociones y actitudes impactan directamente en la experiencia de los estudiantes. La fenomenología hermenéutica permite interpretar cómo la empatía, la escucha activa y la sensibilidad hacia las necesidades individuales generan un efecto transformador en el clima del aula. La ecología emocional, como proponen Conangla y Soler (2013), sugiere que las emociones no pueden separarse de la organización y la práctica pedagógica, ya que forman un sistema interdependiente que influye en la motivación, la cooperación y el aprendizaje significativo.

Desde esta perspectiva, el gerente de aula actúa como un agente de cohesión y bienestar, mediando conflictos, regulando tensiones y promoviendo un entorno inclusivo y seguro. Esto se refleja en microestrategias como la adaptación de rutinas, el uso de apoyos visuales, la implementación de tiempos de regulación emocional y la planificación

de actividades que permitan la participación equitativa de todos los estudiantes. Estas acciones consolidan la experiencia de la gestión transformacional como un fenómeno integral, donde lo administrativo, lo pedagógico y lo emocional se articulan en un solo entramado.

Liderazgo emocionalmente inteligente. El gerente de aula, desde la psicología positiva y la ecología emocional, se convierte en un líder emocionalmente inteligente, capaz de leer, comprender y responder a las emociones de los estudiantes y del equipo docente. Este liderazgo no se limita a resolver conflictos, sino que fomenta un ambiente de seguridad, confianza y pertenencia, donde los estudiantes se sienten valorados y motivados. La gerencia emocional permite que la inclusión sea una experiencia vivida con calidad afectiva, fortaleciendo la cohesión y la resiliencia de toda la comunidad educativa.

La gerencia emocional tiene un impacto directo en el aprendizaje y la participación activa de los estudiantes. Cuando los docentes y gerentes de aula promueven el bienestar emocional, se generan condiciones que facilitan la atención, la motivación y la cooperación. Seligman (2011) sostiene que los estados emocionales positivos potencian la creatividad, la resolución de problemas y la capacidad de aprendizaje. En un contexto inclusivo, esto se traduce en que los estudiantes con discapacidad no solo se integran físicamente, sino que participan plenamente, desarrollan competencias y construyen un sentido de pertenencia dentro del grupo.

Dentro de la gestión inclusiva, la regulación emocional se manifiesta a través de diversas estrategias prácticas que el gerente de aula implementa en el día a día. EG menciona la importancia de:

1. Mantener una comunicación calmada y asertiva.
2. Usar apoyos visuales o recursos concretos para facilitar la comprensión.
3. Ajustar la intensidad de las actividades según la capacidad de autorregulación de los niños.

Estas acciones no solo facilitan el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad, sino que también generan un efecto positivo en la dinámica grupal, promoviendo la cooperación y reduciendo tensiones. La interpretación fenomenológica muestra que el gerente de aula, al aplicar estas estrategias, actúa como mediador

emocional, transformando las dificultades en oportunidades de aprendizaje y fortaleciendo el bienestar colectivo.

Así entonces, desde la interpretación fenomenológica-hermenéutica, la dimensión emocional del gerente de aula se experimenta como una praxis de cuidado y mediación. El docente no solo organiza y dirige actividades, sino que atiende a la vida afectiva y relacional del aula, fomentando el equilibrio emocional y el bienestar colectivo. Dahlberg et al. (2020) y Van Manen (2016) enfatizan que comprender esta experiencia implica entrar en diálogo con los textos y las vivencias, reconociendo que la gerencia emocional es un fenómeno complejo que se manifiesta en la interacción diaria y en la capacidad de sostener un clima inclusivo y afectivamente saludable.

En este sentido, la dimensión emocional y la psicología positiva del gerente de aula emergen como pilares de la gerencia inclusiva, complementando la planificación estratégica y la mediación pedagógica. La gestión emocional consciente no solo facilita la inclusión de estudiantes en situación de discapacidad, sino que transforma el aula en un espacio de bienestar, cooperación y desarrollo integral. Desde la fenomenología hermenéutica, la experiencia revela que el liderazgo educativo se articula con la ética del cuidado, la inteligencia emocional y la promoción de fortalezas humanas, consolidando una gerencia de aula verdaderamente inclusiva y transformadora.

Pilares fundamentales del gerente inclusivo de aula en educación inicial

Figura 7

Pilares fundamentales del gerente inclusivo de aula en educación inicial



Nota. Imagen creada con Deevidei.ai (2025).

El pilar **Ser** en la gerencia inclusiva de aula se centra en la formación ética, emocional y reflexiva del docente como líder educativo. Desde la perspectiva de la educación inclusiva en el nivel inicial, este aspecto implica que el gerente de aula no solo administre recursos y procesos, sino que se constituya como un referente humano,

consciente de la diversidad y comprometido con la equidad educativa (IL, EAL 16–27). La fenomenología hermenéutica permite comprender cómo la experiencia vivida del docente se traduce en prácticas inclusivas cargadas de sentido, afecto y responsabilidad social (Dahlberg et al., 2020; Van Manen, 2016).

Según la voz de IL, “la gestión debe centrarse en las personas, en sus emociones, talentos y potencialidades” (EAL 16–27), lo que evidencia que la gerencia educativa trasciende lo administrativo para convertirse en un acto de encuentro humano. Esta afirmación revela que el docente percibe su rol como mediador emocional y ético, donde el reconocimiento del valor de cada niño y niña constituye el centro de la acción gerencial. Fenomenológicamente, este Ser se experimenta como una práctica reflexiva, en la que cada decisión es evaluada desde la sensibilidad hacia las emociones y necesidades individuales de los estudiantes.

Drucker (2002) sostiene que la gerencia efectiva implica liderazgo orientado a guiar personas hacia objetivos significativos, lo que en el contexto educativo requiere que los docentes integren criterios de justicia, equidad y desarrollo humano. Luna y Sanmartín (2019) amplían esta visión al plantear que la gerencia transformacional fomenta la empatía, la innovación y la cohesión en los equipos de trabajo, aspectos esenciales en la inclusión educativa. Desde la Psicología Positiva, Seligman (2011) indica que la conciencia emocional y la gestión del bienestar son fundamentales para potenciar el rendimiento y la satisfacción en los entornos educativos.

Interpretando estas voces desde un enfoque hermenéutico, el Ser del gerente inclusivo representa una praxis ética y existencial. El docente no solo implementa estrategias, sino que sostiene un compromiso emocional con los niños, integrando la empatía, la escucha activa y la valoración de la diversidad como principios rectores. Este enfoque también reconoce la importancia de la autoconciencia emocional del docente, quien debe gestionar sus propias emociones para crear un ambiente afectivo que favorezca la inclusión. La dimensión del Ser se conecta, por tanto, con la construcción de comunidades de aprendizaje emocionalmente sostenibles y socialmente responsables.

En la práctica, este pilar implica que los gerentes de aula desarrollen:

1. Sensibilidad ética ante la diversidad y las necesidades de los niños con discapacidad.

2. Capacidad de empatía y regulación emocional para gestionar interacciones con estudiantes y familias.

3. Reflexión constante sobre la propia práctica para identificar áreas de mejora en la gestión emocional y ética.

Desde la perspectiva del Enfoque Multidimensional Social de la Discapacidad (UNESCO y UNICEF, 2022), el Ser del gerente inclusivo garantiza que la gestión del aula no solo responda a necesidades pedagógicas, sino también a derechos humanos y principios de justicia social. La gerencia se entiende, así como una experiencia relacional, en la que el liderazgo se ejerce desde la sensibilidad, la responsabilidad y el compromiso con la diversidad.

El pilar **Conocer se** centra en la adquisición y aplicación de conocimientos pedagógicos, institucionales y socioculturales para gestionar de manera inclusiva el aula de educación inicial. Desde la perspectiva de la gerencia educativa, el conocimiento implica tanto la comprensión teórica como la habilidad práctica para adaptar estrategias a la diversidad de estudiantes, especialmente aquellos en situación de discapacidad (IL, EAL 1–14). La fenomenología hermenéutica permite interpretar cómo los docentes experimentan y construyen su saber desde la interacción cotidiana con los niños, el equipo educativo y el contexto institucional (Dahlberg et al., 2020; Van Manen, 2016).

IL expresa: “El docente debe ser conocedor de esas condiciones, de esa discapacidad, para poder hacer una planificación, una evaluación, una organización del ambiente” (EAL 1–14). Este fragmento evidencia que el conocimiento del docente no se limita al dominio teórico de los contenidos, sino que incluye la comprensión de las características específicas de cada niño, sus necesidades, potencialidades y barreras de aprendizaje. Fenomenológicamente, el Conocer representa una vivencia activa y situacional, donde el docente interpreta la realidad del aula y toma decisiones basadas en información contextualizada y en la observación directa.

Drucker (2002) enfatiza que la gerencia efectiva requiere que los líderes comprendan profundamente los procesos que gestionan, lo que en educación implica conocer tanto las dinámicas de aprendizaje como los factores individuales y colectivos

que influyen en la participación de los estudiantes. Booth y Ainscow (2021) señalan que la inclusión efectiva depende del conocimiento de los contextos culturales, pedagógicos y sociales, permitiendo ajustar prácticas y estructuras institucionales para eliminar barreras. UNESCO y UNICEF (2022) destacan que la educación inclusiva exige comprensión integral de la discapacidad desde un enfoque multidimensional, considerando aspectos sociales, cognitivos y emocionales.

Desde la perspectiva hermenéutica, el Conocer del gerente inclusivo no es un saber abstracto, sino un proceso dinámico de interpretación de la realidad educativa. El docente integra conocimientos previos, experiencias vividas y teorías pedagógicas para construir estrategias que garanticen la participación activa y significativa de todos los estudiantes. Esta dimensión cognitiva también se articula con la ética y la emoción: un conocimiento profundo permite decisiones más justas, sensibles y pertinentes, fomentando un clima inclusivo y respetuoso (Seligman, 2011).

El Conocer implica competencias específicas para el gerente inclusivo, tales como:

1. Identificar y comprender las condiciones individuales de los niños con discapacidad.
2. Aplicar estrategias pedagógicas adaptadas y flexibles según la diversidad del grupo.
3. Integrar información contextual, normativa e institucional para planificar y evaluar de manera equitativa.
4. Analizar y reflexionar sobre las prácticas propias y del equipo educativo para optimizar la inclusión.

Fenomenológicamente, este pilar revela que el conocimiento del docente no es neutro; está imbricado con valores, emociones y relaciones humanas, convirtiéndose en un eje central de la gerencia inclusiva. Desde la ecología emocional, la capacidad de conocer permite al gerente de aula anticipar conflictos, gestionar emociones y promover un aprendizaje colaborativo y respetuoso (Conangla & Soler, 2013).

El conocer es la columna vertebral de la gerencia inclusiva de aula. La comprensión integral de la diversidad y la capacidad de adaptación pedagógica reflejan un liderazgo educativo consciente, reflexivo y éticamente comprometido.

Fenomenológicamente, se experimenta como un flujo continuo de aprendizaje e interpretación que fortalece la práctica docente, optimiza la participación de los niños y potencia la cohesión del grupo (Dahlberg et al., 2020, Van Manen, 2016).

El pilar **Convivir** se centra en la capacidad del gerente inclusivo de aula para fomentar relaciones interpersonales positivas, cohesión grupal y cultura de respeto en el contexto de la educación inicial. Esta dimensión aborda la interacción entre docentes, estudiantes, familias y comunidad educativa, constituyendo un eje central para garantizar la inclusión efectiva de niños y niñas en situación de discapacidad (IL, EAL 37–42; EM, EAL 43–51). Desde la perspectiva fenomenológico-hermenéutica, Convivir no solo se interpreta como interacción social, sino como experiencia vivida de construcción conjunta de aprendizajes, valores y pertenencia (Dahlberg et al., 2020, Van Manen, 2016).

IL expresa que “grupos moderados permiten atención personalizada” (EAL 37–42), mientras EM señala que “el niño no está en el aula por estar, sino para ser parte activa” (EAL 43–51). Estos fragmentos revelan la importancia de generar espacios donde cada estudiante se sienta reconocido y participe activamente, promoviendo un sentido de pertenencia y responsabilidad compartida. Fenomenológicamente, el Convivir se vive como un proceso emocional y social donde la inclusión se materializa en la interacción diaria, la cooperación y el reconocimiento de la diversidad.

Booth y Ainscow (2021) subrayan que la inclusión educativa depende de la calidad de las relaciones dentro del aula y de la comunidad escolar. La cohesión grupal, el respeto mutuo y la comunicación efectiva son elementos esenciales que permiten superar barreras de participación. Ocampo (2020) plantea que la inclusión auténtica se manifiesta en la participación activa y el protagonismo de los estudiantes en el proceso educativo, destacando que la interacción social es un indicador clave de éxito en la gestión inclusiva.

Desde la perspectiva del enfoque multidimensional social de la discapacidad, UNESCO y UNICEF (2022) enfatizan que la inclusión no se limita a la presencia física de los niños con discapacidad, sino que se manifiesta en la interacción positiva, la cooperación y el respeto por la diversidad. Así, el Convivir constituye un eje ético y pedagógico donde se reconoce la alteridad y se construyen espacios de aprendizaje democrático y solidario.

Fenomenológicamente, convivir se interpreta como la experiencia de construir relaciones significativas y respetuosas que facilitan la inclusión. La gestión del aula no solo implica distribuir recursos o planificar actividades, sino también generar un clima emocional que propicie la colaboración, la empatía y la regulación de conflictos. La interacción entre docentes y estudiantes se convierte en un espacio de aprendizaje mutuo, donde el gerente inclusivo actúa como mediador de la cohesión grupal y facilitador del desarrollo social de cada niño.

Además, esta dimensión relacional se articula con la gestión emocional y la psicología positiva (Seligman, 2011, Conangla y Soler, 2013). La capacidad del docente para gestionar emociones propias y de los estudiantes, fomentar la comunicación empática y reconocer logros individuales contribuye a consolidar una cultura inclusiva, donde la cooperación y la convivencia se experimentan como valores compartidos.

El convivir implica competencias específicas del gerente inclusivo, entre las que destacan:

1. Fomentar la cooperación y el respeto mutuo entre estudiantes.
2. Promover la participación activa de todos los niños, reconociendo sus talentos y necesidades.
3. Construir un clima de aula positivo y seguro que favorezca el aprendizaje emocional y social.
4. Facilitar la mediación y resolución de conflictos de manera ética y equitativa.
5. Integrar a las familias y comunidad educativa en el proceso de inclusión, reconociendo su rol en la formación integral de los niños.

Fenomenológicamente, este pilar evidencia que la convivencia inclusiva no se impone, sino que se construye de manera interactiva y experiencial. La práctica docente se convierte en un acto de mediación social y emocional, donde la inclusión se manifiesta en las relaciones significativas y en la calidad de las interacciones.

El convivir es un pilar esencial para la gerencia inclusiva de aula en educación inicial, ya que permite materializar la inclusión en la interacción diaria. Fenomenológicamente, se experimenta como un proceso de construcción colectiva de aprendizajes, emociones y valores, donde cada niño y niña en situación de discapacidad encuentra un espacio de participación, reconocimiento y pertenencia. Desde la

perspectiva hermenéutica, la interpretación de esta dimensión revela que el gerente inclusivo de aula no solo organiza recursos y actividades, sino que cultiva la cohesión social, la empatía y la cooperación, consolidando una cultura inclusiva y emocionalmente sostenible (Dahlberg et al., 2020, Van Manen, 2016).

El pilar **Emprender** se centra en la capacidad del gerente inclusivo de aula para diseñar, implementar y evaluar estrategias educativas innovadoras que respondan a la diversidad y necesidades de los niños y niñas en situación de discapacidad. Desde la perspectiva fenomenológico-hermenéutica, emprender no se limita a la acción técnica, sino que constituye un proceso reflexivo, creativo y estratégico, donde el docente articula objetivos pedagógicos, recursos y conocimientos para generar oportunidades de aprendizaje significativas (IL, EAL 1–14; EM, EAL 28–41). Esta dimensión refleja la responsabilidad del gerente de aula como agente de cambio y facilitador de prácticas inclusivas que trascienden la rutina escolar.

IL enfatiza que “el docente debe ser conocedor de las condiciones y necesidades de cada niño para poder hacer planificación, evaluación y organizar el ambiente” (EAL 1–14), mientras EM señala que “una gerencia inclusiva no se limita a integrar, sino que transforma la cultura institucional” (EAL 28–41). Estas voces revelan que emprender implica anticipar desafíos, diseñar estrategias adaptadas y liderar la transformación institucional, generando un impacto positivo en la experiencia educativa de todos los estudiantes. Fenomenológicamente, emprender se vive como un acto creativo y estratégico, donde la innovación se articula con la ética, la planificación y la sensibilidad hacia la diversidad.

Drucker (2002) conceptualiza la gerencia como la capacidad de identificar oportunidades, movilizar recursos y generar resultados significativos. En el contexto de la educación inclusiva, esta perspectiva implica diseñar prácticas pedagógicas adaptadas a la diversidad, anticipar barreras y crear soluciones estratégicas que garanticen la participación activa de todos los estudiantes. Luna y Sanmartín (2019) destacan que el liderazgo transformacional requiere creatividad, planificación flexible y capacidad de innovación para enfrentar situaciones complejas, características esenciales del gerente inclusivo.

Booth y Ainscow (2021) señalan que la innovación educativa es un componente central de la inclusión, ya que requiere revisar estructuras, procesos y recursos para asegurar equidad y acceso a la educación de calidad. UNESCO y UNICEF (2022) refuerzan esta visión al plantear que la gestión inclusiva debe ser proactiva, estratégica y orientada a generar entornos accesibles, participativos y adaptativos, donde la diversidad sea un valor reconocido y promovido.

Desde la fenomenología hermenéutica, Emprender se interpreta como la vivencia de diseñar y ejecutar estrategias educativas inclusivas con creatividad y sensibilidad. El gerente de aula no solo organiza actividades, sino que anticipa necesidades, adapta recursos y genera soluciones pedagógicas que optimizan la participación y aprendizaje de los niños en situación de discapacidad. Esta dimensión revela un proceso de reflexión constante, donde la experiencia de cada niño y la interacción con el grupo se convierten en insumos para la mejora continua.

El acto de emprender incluye la gestión de proyectos pedagógicos, la implementación de estrategias adaptativas y la evaluación constante de los resultados. La innovación educativa no es un fin en sí mismo, sino un medio para garantizar que la educación inclusiva sea efectiva, equitativa y significativa. Desde la ecología emocional y la psicología positiva, la creatividad y la innovación también se relacionan con la motivación y el bienestar emocional de los estudiantes y docentes (Seligman, 2011; Conangla y Soler, 2013).

El Emprender implica competencias estratégicas y actitudinales del gerente inclusivo, tales como:

1. Planificar y ejecutar estrategias pedagógicas adaptadas a la diversidad del aula.
2. Liderar proyectos de innovación educativa que promuevan la inclusión.
3. Anticipar desafíos y diseñar soluciones creativas y eficaces.
4. Evaluar el impacto de las estrategias y ajustarlas de manera reflexiva.
5. Integrar a la comunidad educativa en procesos de innovación y mejora continua.

Fenomenológicamente, esta dimensión evidencia que la innovación educativa se construye en interacción con la experiencia de los estudiantes, las condiciones institucionales y los valores del docente. La gerencia inclusiva se transforma en un proceso dinámico, estratégico y creativo, donde el gerente de aula es un agente de

cambio, mediador y líder que articula recursos, conocimientos y relaciones para promover la inclusión real.

El pilar **emprender** representa la dimensión estratégica y creativa del gerente inclusivo de aula. Fenomenológicamente, se manifiesta como la experiencia de anticipar, diseñar y ejecutar prácticas pedagógicas inclusivas que respondan a la diversidad y necesidades de los estudiantes. Hermenéuticamente, emprender refleja la capacidad de transformar la cultura escolar, optimizar recursos y generar oportunidades significativas de aprendizaje. Así, el gerente inclusivo no solo administra el aula, sino que lidera procesos de innovación, colaboración y mejora continua, consolidando una práctica educativa inclusiva, ética y sostenible (Dahlberg et al., 2020; Van Manen, 2016).

El pilar **Hacer** se centra en la dimensión operativa y práctica del gerente inclusivo de aula, es decir, la capacidad de materializar la planificación, la innovación y la sensibilidad hacia la diversidad en acciones concretas dentro del aula de educación inicial. Desde la perspectiva fenomenológico-hermenéutica, Hacer no solo implica ejecutar actividades pedagógicas, sino vivir y reflexionar sobre la acción en tiempo real, adaptándose a las necesidades y potencialidades de los niños y niñas en situación de discapacidad (IL, EAL 1–14; EM, EAL 28–41). Esta dimensión evidencia que la gerencia inclusiva se manifiesta en la praxis, donde la teoría se convierte en acción significativa y transformadora.

IL describe que “el docente debe ser conocedor de las condiciones y necesidades de cada niño para poder hacer planificación, evaluación y organizar el ambiente” (EAL 1–14). EM complementa: “una gerencia inclusiva no se limita a integrar, sino que transforma la cultura institucional” (EAL 28–41). Ambas voces revelan que Hacer implica poner en práctica la sensibilidad inclusiva, la planificación estratégica y la innovación pedagógica para generar experiencias de aprendizaje equitativas y significativas. Fenomenológicamente, Hacer se percibe como un acto reflexivo que combina técnica, ética y emocionalidad, orientado a la participación activa y el bienestar de los estudiantes.

Desde la gerencia educativa, Drucker (2002) sostiene que la efectividad se mide por la capacidad de traducir objetivos estratégicos en resultados concretos. En el aula inclusiva, esto implica implementar metodologías adaptadas, organizar recursos y evaluar el impacto de las acciones pedagógicas en tiempo real. Luna y Sanmartín (2019)

destacan que el liderazgo transformacional requiere no solo diseñar estrategias, sino ejecutarlas de manera flexible y sensible, respondiendo a los imprevistos que surgen en la interacción educativa.

Booth y Ainscow (2021) enfatizan que la inclusión efectiva depende de la acción concreta: ajustar estructuras, facilitar recursos y modificar prácticas diarias para garantizar la participación de todos los estudiantes. Desde la perspectiva del enfoque multidimensional de la discapacidad (UNESCO & UNICEF, 2022), Hacer implica reconocer barreras, implementar adaptaciones y evaluar continuamente la efectividad de las intervenciones pedagógicas, promoviendo equidad y justicia educativa.

Fenomenológicamente, hacer se entiende como la experiencia del gerente inclusivo que actúa con sensibilidad, creatividad y ética, transformando la teoría y la planificación en prácticas significativas. El gerente educativo vive cada acción como un encuentro con la diversidad, ajustando estrategias pedagógicas, adaptando recursos y promoviendo la participación activa de los niños en situación de discapacidad. Esta dimensión evidencia un diálogo constante entre la intención, la acción y la reflexión, donde cada decisión y ajuste constituye un aprendizaje tanto para el docente como para los estudiantes.

La praxis educativa inclusiva se manifiesta en la organización del ambiente, la atención personalizada y la mediación pedagógica, aspectos que emergen del entramado categorial. La acción del gerente inclusivo combina planificación, liderazgo y regulación emocional para garantizar que cada estudiante tenga acceso a experiencias de aprendizaje significativas y participativas. Así, Hacer no es solo ejecutar tareas, sino construir continuamente oportunidades de inclusión y desarrollo integral (Seligman, 2011; Conangla & Soler, 2013).

El pilar **Hacer** consolida la gerencia inclusiva como práctica concreta y cotidiana. Implica competencias operativas y actitudinales, tales como:

1. Implementar estrategias pedagógicas adaptadas a la diversidad del aula.
2. Organizar recursos materiales, humanos y espaciales para favorecer la inclusión.
3. Evaluar continuamente la efectividad de las prácticas y realizar ajustes reflexivos.

4. Gestionar el tiempo, las rutinas y las interacciones de manera que todos los estudiantes participen activamente.

5. Integrar la dimensión emocional y ética en la práctica diaria, promoviendo bienestar y cohesión grupal.

Fenomenológicamente, Hacer revela la vivencia del gerente inclusivo que transforma la planificación y la intención en experiencias concretas y significativas. La dimensión operativa se interpreta como un proceso reflexivo y dinámico, donde cada acción refleja la sensibilidad, creatividad y responsabilidad ética del docente. Así, el gerente inclusivo actúa como mediador, líder y facilitador, promoviendo la participación, la equidad y el desarrollo integral de todos los estudiantes.

El pilar hacer representa la dimensión práctica y operativa del gerente inclusivo de aula. Fenomenológicamente, se manifiesta como la experiencia de llevar a la acción las estrategias pedagógicas, la planificación y la innovación, ajustándose a las necesidades de los niños y niñas en situación de discapacidad. Hermenéuticamente, Hacer refleja la capacidad del docente para transformar la teoría en práctica significativa, donde la inclusión, la ética y la emocionalidad convergen en la experiencia educativa. Esta dimensión evidencia que gerenciar la educación inclusiva implica actuar con conciencia, sensibilidad y creatividad, consolidando una práctica educativa efectiva, equitativa y humana (Dahlberg et al., 2020; Van Manen, 2016).

La consolidación de los cinco pilares: Ser, Conocer, Convivir, Emprender y Hacer, permite conceptualizar al Gerente Inclusivo de Aula como un profesional integral, capaz de articular ética, conocimiento, relaciones, innovación y acción en la educación inicial. Fenomenológicamente, cada pilar revela dimensiones vividas de la gerencia inclusiva, mientras que hermenéuticamente, permiten interpretar la práctica como un proceso continuo de reflexión, adaptación y transformación (Dahlberg et al., 2020; Van Manen, 2016). Esta propuesta evidencia que la gerencia inclusiva trasciende la administración de recursos: es un acto ético, emocional, cognitivo y práctico que garantiza la participación, el desarrollo integral y la equidad educativa para todos los niños y niñas, incluyendo aquellos en situación de discapacidad.

MOMENTO V

REFLEXIONES FINALES

Significados atribuidos por los docentes a la gerencia de aula inclusiva

La investigación revela que los docentes de educación inicial conciben la gerencia del aula para la inclusión de niños y niñas en situación de discapacidad como un fenómeno complejo, multidimensional y profundamente humano. La gerencia no se percibe exclusivamente como la administración de recursos, la planificación de actividades o la aplicación de normativas; por el contrario, emerge como un proceso ético, emocional y transformador, orientado a garantizar la participación activa y el desarrollo integral de todos los estudiantes. La voz de los docentes, especialmente de IL y EM, enfatiza que gerenciar el aula implica anticipar necesidades, organizar ambientes inclusivos, liderar con sensibilidad y promover una interacción armónica entre los estudiantes, reconociendo la diversidad como un valor central (IL, EAL 1–28; EM, EAL 29–51).

Desde la perspectiva fenomenológico-hermenéutica, estos significados no son abstractos ni teóricos; se construyen a partir de la experiencia cotidiana, de la interacción directa con los niños y de la reflexión sobre el impacto de las decisiones gerenciales en el aprendizaje y bienestar de todos los estudiantes. Tal como señalan Dahlberg et al. (2020), comprender estos significados requiere regresar al fenómeno mismo y permitir que los actores revelen, a través de sus voces, lo que consideran valioso y significativo en su práctica docente. Así, los docentes atribuyen a la gerencia de aula un carácter transformacional y mediador, donde la planificación, la organización y la mediación pedagógica se entrelazan con la dimensión emocional y relacional de la enseñanza.

Experiencias que configuran los significados

Las experiencias que configuran estos significados se centran en la convivencia diaria con niños y niñas con diversas necesidades educativas, particularmente aquellas relacionadas con condiciones como el autismo, la discapacidad motora o las dificultades cognitivas. La planificación pedagógica adaptada, la organización del ambiente de aprendizaje y la mediación docente emergen como prácticas fundamentales que permiten a los niños participar activamente en el aula y experimentar un sentido de pertenencia (IL, EAL 1–28; EM, EAL 29–51).

Los docentes destacan que los momentos de mayor significado son aquellos en los que logran que un niño con dificultades participe plenamente en una actividad o que la interacción entre los estudiantes fluya de manera cooperativa y respetuosa. Estas experiencias, aunque enriquecedoras, no están exentas de desafíos. La atención a la regulación emocional, la adaptación de materiales, el manejo de conductas disruptivas y la previsión de situaciones imprevistas constituyen eventos cotidianos que, a la vez que enriquecen la práctica, configuran aprendizajes profesionales y personales (IL, EAL 52–59).

La interpretación fenomenológica permite comprender que estas experiencias no solo moldean la comprensión de la gerencia inclusiva, sino que también transforman la percepción de los docentes sobre su rol, ampliando la visión de la enseñanza desde la mera transmisión de contenidos hacia una praxis que integra valores éticos, cuidado afectivo y desarrollo integral. En este sentido, la gerencia se convierte en un acto de responsabilidad moral y profesional, en el que el docente no solo organiza, sino que también acompaña, escucha y responde a las necesidades individuales de los estudiantes.

Influencia de los contextos institucionales, culturales y personales

Los hallazgos muestran que los significados atribuibles a la gerencia inclusiva no se construyen en un vacío, sino que están profundamente influenciados por los contextos institucionales, culturales y personales. La infraestructura escolar, la disponibilidad de recursos materiales y humanos, las políticas educativas y la cultura institucional son elementos que determinan la capacidad de los docentes para implementar prácticas

inclusivas efectivas. Por ejemplo, la accesibilidad física del aula, la disponibilidad de apoyos visuales y materiales adaptados, así como la existencia de programas de formación continua, constituyen factores decisivos que facilitan o dificultan la inclusión (Booth y Ainscow, 2021; UNESCO y UNICEF, 2022).

A nivel cultural, los docentes señalan que las percepciones sociales sobre la discapacidad, las expectativas de las familias y los valores colectivos influyen en la manera en que se concibe la inclusión en el aula. Las creencias que legitiman la diversidad y promueven la equidad potencian la práctica inclusiva, mientras que los prejuicios y la falta de sensibilización generan tensiones y limitan la participación de los niños.

Desde la dimensión personal, la disposición emocional y la sensibilidad del docente emergen como variables cruciales. La experiencia demuestra que el conocimiento teórico, aunque necesario, no garantiza una práctica inclusiva efectiva; la actitud, la empatía y la reflexión constante sobre la propia práctica son determinantes en la calidad de la gerencia del aula (Seligman, 2011; Conangla y Soler, 2013). Así, los contextos institucionales, culturales y personales se interrelacionan y construyen conjuntamente la comprensión de los docentes sobre la gerencia inclusiva.

Tensiones emergentes en la gerencia inclusiva

La investigación identifica múltiples tensiones que atraviesan la práctica de la gerencia inclusiva. Una de las más recurrentes es la dicotomía entre conocimiento teórico y experiencia práctica. Como señala IL (EAL 60–66), los docentes muchas veces poseen formación teórica sobre inclusión, pero carecen de estrategias efectivas para aplicarla en la realidad del aula. Esta tensión evidencia la necesidad de procesos de acompañamiento, actualización continua y espacios de reflexión profesional que fortalezcan la praxis inclusiva.

Otra tensión significativa se relaciona con la disposición emocional y la resistencia personal. EM (EAL 67–71) enfatiza que incluso con conocimiento, algunos docentes pueden mostrar reticencia o inseguridad frente a la inclusión, lo que repercute en la efectividad de la gerencia. La psicología positiva y la ecología emocional ofrecen

herramientas para comprender estas resistencias y promover una actitud más abierta y proactiva hacia la diversidad (Seligman, 2011; Conangla y Soler, 2013).

Asimismo, las limitaciones institucionales, como grupos numerosos, escasez de recursos o políticas rígidas, generan tensiones que requieren soluciones creativas y colaborativas. Los docentes se ven obligados a equilibrar la equidad y la eficiencia, adaptando metodologías y estrategias para garantizar la participación de todos los estudiantes sin comprometer el ritmo de aprendizaje del grupo. Estas tensiones constituyen oportunidades de desarrollo profesional y reflexión ética, pues impulsan a los docentes a replantear prácticas, innovar y fortalecer la gestión emocional y pedagógica en el aula.

En síntesis, la gerencia de aula para la inclusión de niños y niñas en situación de discapacidad en el nivel inicial se configura como un fenómeno complejo, multidimensional y profundamente humano. Los significados atribuidos por los docentes emergen de la interacción cotidiana con los estudiantes, del contexto institucional y cultural, y de la propia disposición emocional y profesional. La gerencia inclusiva combina planificación, liderazgo, mediación pedagógica y gestión emocional, orientada a garantizar la equidad, la participación activa y el bienestar integral de todos los estudiantes.

La comprensión fenomenológico-hermenéutica de estos hallazgos evidencia que la gerencia inclusiva no solo organiza recursos y procesos, sino que también humaniza la educación, promueve la empatía, fortalece los vínculos interpersonales y constituye un acto ético y transformador. Finalmente, las tensiones emergentes, teóricas, emocionales e institucionales, son interpretadas no como obstáculos, sino como oportunidades para la reflexión crítica, la innovación pedagógica y la consolidación de prácticas inclusivas más efectivas, sostenibles y sensibles a la diversidad (Dahlberg et al., 2020; Van Manen, 2016).

REFERENCIAS

- Avramidis, E. y Norwich, B. (2022a). *Teachers' attitudes towards inclusion: A critical review of the evidence*. *European Journal of Special Needs Education*, 37(3), p. 345–360. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1903965>
- Avramidis, E. y Norwich, B. (2022b). *Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature*. *European Journal of Special Needs Education*, 37(1), p. 15–34. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1901371>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2011). *Guía para la inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Centro de Estudios para la Educación Inclusiva (CSIE).
- Booth, T. y Ainscow, M. (2021). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools* (4th ed.). Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Booth, T. y Ainscow, M. (2021). *The Index for Inclusion: A guide to school development led by inclusive values* (4th ed.). Bristol, UK: Centre for Studies on Inclusive Education. <https://www.csie.org.uk/resources/inclusion-index.shtml>
- CAST. (2018). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*. <http://udlguidelines.cast.org>
- CEUPE. (2025). *Causas y consecuencias de la exclusión educativa*. <https://www.ceupe.com/blog/causas-y-consecuencias-de-la-exclusion-educativa.html>
- Conangla, J. y Soler, J. (2013). *Ecología emocional en la educación: estrategias para la regulación emocional en el aula*. Editorial Graó - España.
- Creswell, J. W. y Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). SAGE Publications.
- Dahlberg, K., Dahlberg, H. y Nyström, M. (2020). *Reflective lifeworld research* (3rd ed.). Studentlitteratur.
- Dahlberg, K., Dahlberg, H. y Nyström, M. (2020). *Reflective lifeworld research* (3rd ed.). Lund, Sweden: Studentlitteratur.
- Danniels, E. y Pyle, A. (2023). *Teacher perspectives and approaches toward promoting inclusion in play-based learning for children with developmental disabilities*. *International Journal of Inclusive Education*, 27(5), p. 561–580. <https://doi.org/10.1177/1476718X221149376>
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (Eds.). (2018). *The SAGE handbook of qualitative research* (5th ed.). SAGE Publications.

- Drucker, P. (2002). *Los desafíos de la gerencia para el siglo XXI*. https://www.academia.edu/8487342/Drucker_Los_desaf%C3%ADos_de_la_Administraci%C3%B3n_del_Siglo_XXI
- Drucker, P. F. (2002). *The effective executive: The definitive guide to getting the right things done*. HarperCollins - New York.
- Echeita, G. (2017). *Educación inclusiva: Más allá de la integración. De la exclusión a la plena participación*. Paidós.
- Echeita, G., Simón, C. y Sandoval, M. (2023a). *Inclusive education in Latin America: Progress and challenges*. *International Journal of Inclusive Education*, 27(6), p. 689–704. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1888567>
- Echeita, G., Simón, C. y Sandoval, M. (2023b). *Inclusive education in Latin America: Progress and challenges*. *International Journal of Inclusive Education*, 27(3), 245–260. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1889467>
- Farkas, A. (2014). *Conceptualización de la educación inclusiva y su contextualización dentro de la misión de UNICEF*. <https://www.unicef.org/eca/sites/unicef.org.eca/files/2019-05/Cuadernillo%201.pdf>
- Fondo de la Naciones Unidas para la Infancia. (2014). *Conceptualización de la educación inclusiva y su contextualización dentro de la misión de UNICEF*. <https://www.unicef.org/lac/media/35096/file/Espa%C3%B1ol.pdf>
- Gadamer, H.G. (2006). *Truth and method* (J. Weinsheimer & D. G. Marshall, Trans.). Continuum. (Original work published 1975)
- Guba, E. G., y Lincoln, Y. S. (1994). *Competing paradigms in qualitative research*. In N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105–117). SAGE Publications.
- Heidegger, M. (2002). *Being and time* (J. Macquarrie y E. Robinson, Trans.). Blackwell. (Original work published 1962)
- Husserl, E. (1970). *The crisis of European sciences and transcendental phenomenology* (D. Carr, Trans.). Northwestern University Press.
- Korstjens, I. y Moser, A. (2018). *Series: Practical guidance to qualitative research. Part 4: Trustworthiness and publishing*. *The European Journal of General Practice*, 24(1), p. 120–124. <https://doi.org/10.1080/13814788.2017.1375092>
- Ley Orgánica para la Inclusión, Igualdad y Desarrollo Integral de las Personas con Discapacidad. (2024). *Gaceta Oficial* N° 6.817, junio 27, 2024. <https://www.undp.org/es/venezuela/publicaciones/ley-organica-para-la-inclusion-igualdad-y-desarrollo-integral-de-las-personas-con-discapacidad>
- Lincoln, Y. S. y Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. SAGE Publications.

- Lukins, T. C., Williams, J. R. y Kalb, L. G. (2023). *Barriers to the implementation of evidence-based practices in inclusive classrooms: Teacher perceptions and institutional gaps*. *Journal of Special Education Research*, 58(2), p. 119–134.
- Luna, A. y Sanmartín, J. (2019). *Gerencia educativa e inclusión: Una mirada a la diversidad*. <https://www.redalyc.org/journal/4655/465566915014/html/>
- Luna, M. y Sanmartín, R. (2019). *Liderazgo y gestión educativa: Perspectivas contemporáneas*. Ediciones Morata - España.
- Muntaner, M., et al. (2022). *Haciendo realidad la inclusión en la escuela: Experiencias en Québec, Montevideo y Comunidad Valenciana*. *Revista Iberoamericana de Educación Inclusiva*, 89(1), https://rioei.org/RIE/issue/download/inclusion/inclusion?utm_source=chatgpt.com
- Ocampo, A. (2017). *Discapacidad e inclusión: Hacia un nuevo paradigma en educación*. Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez.
- Ocampo, A. (2020). *Epistemología de la inclusión: Ensayos para pensar la diferencia, la educación y la justicia*. Ediciones CEBIAE.
- Ocampo, A. (2021). *Discapacidad y exclusión ontológica: Fundamentos para una comprensión crítica de la inclusión educativa*. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15(1), p. 13–35. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782021000100013>
- Ocampo, A. (2020). *Inclusión educativa: teoría y práctica desde un enfoque sociocrítico*. Editorial Magisterio - Colombia.
- Organización de las Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. <https://www.un.org/spanish/disabilities/convention/convention.html>
- Organización de las Naciones Unidas. (2015a). *Objetivo 4: Educación de calidad. En transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>
- Organización de las Naciones Unidas. (2015b). *Transformar nuestro mundo: La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. <https://sdgs.un.org/es/goals/goal4>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2011). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000219162>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura y Fondo de la Naciones Unidas para la Infancia. (2022). *Inclusive early childhood education: Guidelines for policy and practice*. Paris, France: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380444>

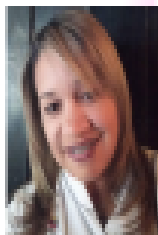
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020a). *Global education monitoring report 2020: Inclusion and education: All means all*. UNESCO Publishing.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020b). *Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción. Informe de seguimiento de la educación en el mundo – GEM 2020*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718>
- Organización de las Naciones Unidas. (2020). *Objetivos de Desarrollo Sostenible: Informe de los ODS 2020*. <https://unstats.un.org/sdgs/report/2020/>
- Osorio, M. (2010). *La formación docente en dificultades de aprendizaje. Hacia el desarrollo de escuelas inclusivas para la atención a la diversidad*. https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1010-
- Piñero, M., Rivera, M. y Esteban, E. (2019). *Proceder del investigador cualitativo. Precisiones para el proceso de investigación*. (1ra. ed.) Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Barquisimeto, UPEI -IPB Venezuela, Universidad Nacional Hermilio Valdizan, Huánuco, UNHEVAL Perú. Corporación FABRIRAY E.I.R.L
- Rodríguez, M. (2014). *La inclusión educativa en Venezuela: Retos y perspectivas en el contexto de la educación inicial*. *Revista Venezolana de Educación*, 18(2), p. 45–60.
- Salas-Bars, I., Amat-Guillén, C., Mumbardó-Adam, C. y Adam-Alcocer, A. L. (2022). *Más allá de las pautas DUA: El rol de la filosofía de enseñanza en la implementación del diseño universal para el aprendizaje*. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 16(2), p. 33–51. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782022000200033>
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Free Press - New York.
- Tígere, I. y Bethere, D. (2024). *Preschool education for children with autism spectrum disorder along Universal Design for Learning: A theoretical aspects*. *Human, Technologies and Quality of Education*, 15(1), p. 235–248.
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms* (2nd ed.). ASCD.
- Van Manen, M. (2016). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy* (2nd ed.). Routledge.
- Van Manen, M. (2016). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy* (2nd ed.). Routledge - London.
- Villagrán, L., Oros, M. y Delgado, R. (2023). *Retos a los que se enfrenta la educación inicial ante la inclusión educativa*. <https://www.redalyc.org/journal/4655/465566915014/html/>

Wittwer, A., Fegert, J. M. y Züchner, I. (2024). *Teachers' self-efficacy in inclusive classrooms: A meta-analysis with focus on ASD. International Journal of Inclusive Education*, 28(3), p. 241–259. <https://doi.org/10.1080/13603116.2023.2254974>

Resumen Curricular

Dirección: La paz sector 13 carrera 3 entre 2y3. Barquisimeto, Edo. - Lara.

Teléfonos: (0414) 352.30.03 / (0412)535.02.44



Yonami Coromoto Aldazora Palencia

Datos Personales

Cédula de Identidad: V- 16.003.033

Edad: 44 Años. **Estado Civil:** Soltera.

Fecha de Nacimiento: 09 de Octubre de 1981

Lugar de Nacimiento: Turen, Estado - Portuguesa

Nacionalidad: Venezolana

Email: isarcho-5@hotmail.com

Estudios Realizados

Educación Básica

U.E. «Dr. Raúl León».

Título Obtenido: Certificado de 6to Grado.

Media y Diversificada

U.E «Creación Barrio del Oeste».

Título Obtenido: Bachiller en Ciencias.

Educación Superior:

Profesora de Educación Inicial, UPEL-IPB.

Capacidades Y Actualización

- II Congreso Internacional de Educación Inicial. "Impulsando el vuelo en la formación de valores hacia la paz mundial". Duración: 24 Horas, Julio, 2010.

Lugar: UPEL-IPB.

- I Encuentro Nacional de Docentes e Investigadores de la Educación Infantil.

Duración: 24 horas, Noviembre, 2011. Lugar: UPEL-IPB.

Experiencia Laboral

Lugar: "Simoncito" C.E.I Andrés Bello Cargo: Suplente de Preescolar. Duración: 6 Meses.

Lugar: C.E.I. Agustín Zubillaga. Cargo: Docente.

- Duración: 1 Año y 6 Meses.

- Lugar: C.E.I. "Gral. Jacinto Lara". Cargo: Docente (Actuante Docente de aula con 12 años de servicios).

