

Competencias Docentes para la Educación Inclusiva

Teaching competencies for inclusive education

Marihelen Coromoto Zambrano González*

zmarihelen@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-0162-8057>

Teléfono: + 58 424-7741961

José Rafael Prado Pérez

jose.prado078@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-2236-510X>

Teléfono: + 58 412-3344324

Universidad de Los Andes

Facultad de Humanidades y Educación.

Doctorado en Educación

*Estudiante

Universidad de Los Andes

Mérida estado Mérida

República Bolivariana de Venezuela



Recepción/Received: 01/12/2025

Arbitraje/Sent to peers: 01/12/2025

Aprobación/Approved: 22/01/2026

Publicado/Published: 31/01/2026

RESUMEN

En este artículo se presentan parte de los resultados de una investigación doctoral, cuyo objetivo fue generar una aproximación a un modelo de competencias docentes para la educación inclusiva de estudiantes con necesidades educativas especiales, a través de procesos reflexivos, en el nivel de la Educación Media General en Mérida, Venezuela. El estudio fue cualitativo, interpretativo y fenomenológico hermenéutico, a través de entrevistas a once informantes clave y un grupo de discusión, con análisis apoyados en la teoría fundamentada. Los hallazgos reflejan, que un modelo de competencias en el contexto estudiado y trasladado a la realidad nacional, requiere transversalizar todo el sistema de formación docente, enfocándose primero en revalorizar el rol del educador, profundizar el humanismo, gestionar las emociones, rescatar la ética, la vocación y la identidad que lo define, dentro de la compleja realidad que vive. Todos estos elementos son primordiales antes de desarrollar las competencias para la educación inclusiva, asociadas a los valores: valoración a la diversidad, apoyo al alumnado, trabajo en equipo y desarrollo profesional y personal.

Palabras clave: diversidad, competencias docentes, educación inclusiva, formación docente, reflexión docente.

ABSTRACT

This article presents part of the results of doctoral research that aimed to develop an approach to a model of teaching competencies for the inclusive education of students with special educational needs, through reflective processes, at the general secondary education level in Mérida, Venezuela. The study was qualitative, interpretive, and phenomenological-hermeneutic, based on interviews with eleven key informants and a discussion group, with analysis supported by grounded theory. The findings reflect that a competency model in the context studied and transferred to the national reality requires mainstreaming the entire teacher training system, focusing first on revaluing the role of the educator, deepening humanism, managing emotions, and rescuing the ethics, vocation, and identity that define it within the complex reality in which it exists. All these elements are essential before developing the competencies for inclusive education, associated with the values: valuing diversity, supporting students, teamwork, and professional and personal development.

Keywords: diversity, teaching competencies, inclusive education, teacher training, teacher reflection.

INTRODUCCIÓN

La educación inclusiva, teóricamente, tiene como objetivo fundamental asegurar el derecho a la educación y a la participación plena de todos los alumnos, independientemente de las necesidades que tengan. Por ende, trasciende de una simple adaptación del sistema educativo. Emerge como una transformación enfocada en la construcción de sociedades en las que se valore la diversidad de individuos y se ofrezcan las mismas oportunidades de desarrollo, para garantizarles el acceso a una educación de calidad.

En la praxis, es en las escuelas y en el trabajo diario de los docentes, en un aula de clases, el lugar donde se genera un entorno de aprendizaje significativo e inclusivo. En el mismo, se vincula a toda la diversidad de individuos, ofreciéndoles oportunidades para aprender y trabajar cooperativamente entre familia, docentes y especialistas, con acciones educativas diversificadas que permitan el desarrollo de las habilidades y capacidades del estudiantado.

La Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación (UNESCO, 2020) define la educación inclusiva como un proceso para involucrar a toda la diversidad de niños, jóvenes y adultos a través de una mayor participación en el aprendizaje, para reducir la exclusión.

Esta definición señala que la inclusión debe ser entendida como un objetivo general de alcanzar, a través de la educación, con el fin de tener sociedades más justas y menos discriminatorias con los individuos, que se adapte a las necesidades y derechos de todos los estudiantes, para brindarles oportunidades reales para el aprendizaje. De manera que, para alcanzar la educación inclusiva, es necesario que se involucre a toda la diversidad de individuos que presentan diferentes características físicas, cognitivas, sociales, o personales en un espacio común para acceder juntos a las experiencias de aprendizaje. Esta pluralidad de personas, permite el encuentro y la interacción de diversas condiciones, capacidades o necesidades.

Los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE), se considera como uno de los grupos más vulnerables dentro de esta diversidad de individuos, por las barreras sociales, culturales o educativas que han encontrado en su entorno (UNESCO, 2020; UNICEF, 2014a). Por ello, es necesario delimitar que esta investigación, está enfocada en el proceso de la educación inclusiva para este grupo de personas.

En primer lugar, porque históricamente son quienes más han exigido, a nivel mundial, un trato equitativo e inclusivo en las aulas de clases, como sujetos de derecho. En segunda instancia, porque hay un aumento constante en los últimos años, de estudiantes con NEE en los distintos niveles y modalidades del Sistema Educativo venezolano, más allá de la modalidad de la Educación Especial. Esta situación se ha convertido en un reto para los docentes en el país, específicamente, en el estado Mérida, en el nivel de la Educación Media General, ya que actualmente, es común la incorporación de alumnos con diversas NEE en este nivel educativo.

Al mismo tiempo, el foco de interés hacia este grupo también surge porque los estudiantes con NEE se enfrentan a un desafío dentro de estos espacios: muchos de ellos no logran acceder al conocimiento ni a la inserción social en ese contexto, porque no se les ofrece la oportunidad real de formar parte del mismo y participar en él.

Partiendo de estas consideraciones, es necesario explicar el rol que ejerce el docente en el contexto descrito, ya que es uno de los protagonistas clave dentro del proceso inclusivo, y es quien interactúa

de manera constante con los estudiantes. Sin embargo, él no posee las herramientas necesarias para abordar las diversas situaciones que se presentan a los alumnos con NEE. Por ello, es importante tener claro que una escuela para todos puede resultar contraproducente en una sociedad que no ha formado a los docentes en atender la diferencia, pues se necesita la capacitación formal de estos (Amiama-Espaillet, 2020; Carmona y Rodríguez, 2017; Ledezma, 2017; y Prado Pérez et al., 2019).

En el informe de seguimiento de la Educación en el Mundo (UNESCO, 2020) se plantea que una de las causas por las que no se logra la educación inclusiva, está relacionada con la formación del docente para la inclusión, reconociendo que estos han tenido retos y desafíos crecientes en la praxis. De manera concreta, el educador venezolano del nivel de la Educación Inicial, Primaria o Media, no cuenta con la preparación para trabajar la educación inclusiva y brindar una atención adecuada en el entorno regular a los alumnos con NEE. Hasta ahora su formación para el abordaje con estos estudiantes, fuera de las aulas de la modalidad de la Educación Especial, es escasa.

Esta situación se identificó, en una institución pública de Educación Media General del Estado Mérida, partiendo de la experiencia de la investigadora como docente en ese nivel educativo (10 años) así como su participación en los conversatorios de algunos Congresos Pedagógicos. En ese periodo, observó la forma de trabajar de algunos docentes en este nivel, la preocupación por la ausencia de información sobre la educación inclusiva, así como la falta de herramientas para la atención educativa de los estudiantes con NEE.

La ausencia de formación académica específica y formal en educación inclusiva de los docentes, origina un problema en el proceso pedagógico de los estudiantes con NEE, y afecta el diseño de las situaciones de enseñanza y la significatividad del aprendizaje dentro del contexto escolar. Si los docentes que laboran en este nivel educativo desconocen las herramientas para abordar la inclusión en la praxis, los estudiantes con NEE recibirán una atención pedagógica inadecuada.

Sin embargo, se visualizó a un grupo de profesionales que, teniendo como limitante su falta de formación, pero permeados por la sensibilidad y el humanismo necesarios para abordar estas realidades educativas tan complejas, sí desarrollaban situaciones de aprendizaje para estos estudiantes. En estos docentes se observó que asumen el reto de buscar alternativas de solución al problema planteado, a partir de lo que ocurre en su praxis, coincidiendo con lo que se denomina práctica reflexiva (Schön, 1987). De esta manera, es como se autoforman en el área.

Ante esta realidad, surge como inquietud, en primer lugar, indagar cómo realizan la práctica reflexiva los docentes de Educación Media General para abordar la atención educativa de los estudiantes con NEE. A su vez, si se pueden evidenciar elementos claves para la educación inclusiva a partir del conocimiento generado en esa práctica reflexiva, con el fin de develar el marco conceptual que construye el docente, tomando en cuenta lo establecido en el Índice de Inclusión de Booth y Ainscow (2015). Estas construcciones basadas en la experiencia, surgen de la interacción entre el pensamiento y la acción del profesor en espacios de reflexividad tanto a nivel individual como colectivo, a través de la participación (Schön, 1987).

En segundo lugar, se indagó si a través de las reflexiones de los docentes, se puede generar el conocimiento necesario para conformar las competencias docentes relativas a la educación inclusiva. Asimismo, se consultó a especialistas en el área, para identificar las competencias clave que deberían poseer los docentes en aulas comunes, ya que, al haber sido formados para atender pedagógicamente a los estudiantes con NEE, estos poseen un conocimiento importante.

Todas las competencias que surgieron de las experiencias emanadas por los sujetos de estudio, se analizaron a partir del perfil profesional del docente en la educación inclusiva, de la Agencia

Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (AEDEANEE, 2012). En este perfil, se considera que la reflexión es un elemento clave del desarrollo profesional de los docentes en estos espacios inclusivos en aulas generales.

Este panorama permite entender, la importancia de estudiar a la reflexión como un medio de transformación de la práctica para arribar a la construcción de competencias sobre la inclusión, revalorizando la autoformación entre los educadores de este nivel educativo. Todas estas consideraciones conducen a señalar que el proceso reflexivo de los docentes, en el contexto de la educación inclusiva, puede tener posibilidades para generar conocimiento desde la práctica pedagógica. Por ello, finalmente, es necesario conocer y vincular como la reflexión del docente de aula regular, aunado a los aportes de los especialistas, puede servir como base para la creación de un modelo de competencias para la educación inclusiva que permita a los docentes responder de manera efectiva a los estudiantes con NEE.

De esta manera, se presentan parte de los resultados de la tesis que tuvo como objetivo “Generar una aproximación a un modelo de competencias docentes para la educación inclusiva de estudiantes con NEE en una institución pública de Educación Media General del Estado Mérida, a través de la reflexión como mecanismo de mejoramiento de la formación profesional”.

Teóricamente, la investigación se sustenta en los postulados de la Teoría Sociocultural de Vygotsky (1979) y sus aportes al abordaje desde el entorno social a las condiciones que presentan los estudiantes (1997). De igual forma, se constituye como base primordial lo señalado por la Teoría de las Inteligencias Múltiples desde los teóricos Gardner (1995) y Armstrong (2001; 2006), que impregna a las competencias que emergen en la investigación. Conjuntamente, la Teoría del Profesional Reflexivo (Schön, 1987), es un cimiento de la investigación, porque le permite al docente realizar un análisis profundo de su propia práctica, reajustando constantemente el proceso de enseñanza y aprendizaje que diseña dependiendo de las condiciones, situaciones y retos que se presenten en el aula.

MÉTODO

El estudio fue de naturaleza cualitativa, porque existía la necesidad de comprender la complejidad de los hechos sociales que se suscitan en la realidad explicada (Denzin y Lincoln, 2012). A su vez, siguió los postulados del paradigma interpretativo enfocado a comprender la realidad compleja de los hechos sociales a través de la interpretación de las experiencias, significados y construcciones simbólicas que tienen los individuos involucrados (Creswell, 1998).

El estudio adoptó los planteamientos del modelo fenomenológico hermenéutico. Ricoeur (1965) es uno de sus principales exponentes, y señala que ambas posturas se complementan en la interpretación de la experiencia humana. La fenomenología se concentra en la descripción minuciosa de los fenómenos tal como se presentan, mientras que la hermenéutica se enfoca en la interpretación del sentido y significado detrás de esos fenómenos. Debido a ello, es el medio para revelar el significado de las cosas en la conciencia humana e interpretarlas con la ayuda del lenguaje (Fuster, 2019). El procedimiento del estudio siguió la estructura planteada por este autor, adaptada y contextualizada a los intereses de la investigación.

1. **Etapla aclaratoria:** se identificó todo lo que se deseaba investigar, y el sustento teórico necesario para abordarlo. De igual forma, se hizo el diseño y planificación del estudio, definiendo:
 - **Informantes de la Investigación:** se abordaron tres grupos: cinco docentes en ejercicio de su profesión en una institución pública del nivel de Educación Media General del estado Mérida.

da (DEMG), con experiencia de aula en la atención de estudiantes con NEE; tres expertos en Educación Especial que laboren en la Modalidad de la Educación Especial en el estado Mérida (DMEE), que ofrezca apoyo académico y profesional a los docentes del aula regular de la Educación Media General; y finalmente, tres docentes formados en la Educación Especial que laboran en la Educación Universitaria (DEU), con amplia experiencia académica en la inclusión de los estudiantes con NEE.

- **Escenario de la investigación:** se trabajó en una institución educativa de carácter público, del nivel de Educación Media General, en el estado Mérida, visitada en el último trimestre del año escolar 2023-2024. En ese momento, la población estudiantil es diversa, ya que conviven varios estudiantes sin discapacidad y alumnos con algunas NEE asociadas a los Trastornos del Neurodesarrollo (TND), que ameritan una educación inclusiva dentro de ese entorno educativo. Con relación a los profesores, estos carecen de formación específica en la atención educativa de estudiantes con NEE.
 - **Medios de acceso y registro de la información:** para conocer las experiencias de los informantes se realizaron tres entrevistas semiestructuradas y abiertas, a los tres grupos de docentes descritos, y se utilizó el guion de entrevista como instrumento de recolección de información. De igual forma, se aborda el fenómeno de estudio a través del grupo de discusión con los docentes DEMG, luego de aplicar la entrevista, y siguió las características descritas por Mena y Méndez (2009).
2. **Etapas experiencial:** en esta etapa se inició con la búsqueda de las experiencias vividas por los docentes DEMG en el último trimestre del año escolar 2023-2024 y las perspectivas que tienen los profesionales DMEE y DEU sobre el fenómeno de estudio.
 3. **Etapas reflexiva – estructural:** se transcribieron las entrevistas, y luego se precisaron los significados para describir y comprender cómo se constituye el fenómeno de estudio.
 - **Técnicas de análisis de la información:** se realizó a través de la codificación y luego la categorización, que a juicio de Hurtado (2010) es un procedimiento para agrupar las respuestas similares, sintetizar los datos y expresarlos de manera reducida. Estas categorías se organizaron en jerarquías que involucran categorías mayores con subcategorías menores que se relacionan, formando estructuras, para luego establecer las relaciones entre ellos y conseguir el significado del evento que se estudia. Este análisis se denomina análisis fenomenológico estructural (Fuster, 2019). La fijación de criterios para clasificar y agrupar la información se llevó a cabo a través del programa Atlas ti versión 7. La flexibilidad que tiene la investigación cualitativa, permitió asumir que el procedimiento de análisis se realizará a través de la teoría fundamentada de Strauss y Corbin (2002). Ambos autores plantean que su método puede ser utilizado ya sea para generar teoría o para hacer descripciones u ordenamientos conceptuales útiles. Se elaboró un microanálisis detallado a través de la codificación: abierta, axial y selectiva.
 4. **Etapas decisiva:** primero, se hizo un análisis de los procesos reflexivos de los docentes sobre la inclusión de estudiantes con NEE, luego la identificación de las competencias que emergieron de esos procesos y las que se consideraron necesarias por los especialistas en el área. Finalmente, se realizó la codificación selectiva, organizando la categoría central que explica la investigación con las categorías y subcategorías emergentes que surgieron de los hallazgos (Strauss y Corbin, 2002). Esta explicación del fenómeno se configuró a través de la sistematización, la cual permitió generar una aproximación a un modelo de competencias docentes para la educación inclusiva en el contexto merideño, en el nivel de Educación Media General.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Las categorías que emergieron del estudio, se presentan en la Tabla 1.

Tabla 1. Categorías emergentes del estudio

CATEGORÍA I		Práctica reflexiva del docente en contextos inclusivos	
SUBCATEGORÍAS		Reflexión docente desde la praxis	Bases para la Educación Inclusiva
DIMENSIONES		- Acciones pedagógicas de los docentes - Contenidos sobre los que reflexiona el docente - Dimensiones de la práctica reflexiva	- Progresos - Falta de claridad - Desafíos
CATEGORÍA II		Competencias docentes para la educación inclusiva	
SUBCATEGORÍAS		Aportes que emergen desde la reflexión cooperativa de los docentes DEMG	Aportes que emergen desde la postura de los docentes DMEE
DIMENSIONES		- Competencias docentes para la educación inclusiva señaladas por los informantes en la discusión grupal - Competencias docentes para la educación inclusiva identificadas en los informantes en la discusión grupal	- Funciones del docente de la DMEG y de la escuela ante la educación inclusiva - Retos del docente de la DEMG ante la educación inclusiva - Acciones para el logro de la educación inclusiva en el nivel de la Educación Media General - Perfil profesional para la Educación Inclusiva - Coincidencias con lo expresado en el perfil profesional del docente en la educación inclusiva, de la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (2012).
			- Funciones del docente de la DMEG y de la escuela ante la educación inclusiva - Retos del docente de la DEMG ante la educación inclusiva - Barreras para el logro de la educación inclusiva - Perfil profesional para la Educación Inclusiva - Coincidencias con lo expresado en el perfil profesional del docente en la educación inclusiva, de la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (2012).

Fuente: Elaboración de Zambrano y Prado (2025)

Categoría: Práctica reflexiva del docente en contextos inclusivos

En primera instancia se estudia la subcategoría **Reflexión docente desde la praxis**. Los códigos que emergen, se presentan alrededor de los momentos de la reflexión docente (Schön, 1987): sobre la acción, realizada antes (APEA) y luego del proceso de enseñanza y aprendizaje (LPEA) que genera el docente en el aula, y en la acción, durante el proceso de enseñanza y aprendizaje (DPEA). A su vez, la reflexión también se estudia de manera cooperativa (COO) (Torres et al., 2020). Todos estos códigos se estructuran en las dimensiones: “**acciones**”, “**contenido**” y “**dimensión**” de la reflexión.

Es así como, se detecta que la mayoría de las **acciones** realizadas por los docentes no están enfocadas en todo su ámbito hacia el logro general de la educación inclusiva, sino al proceso de integración, para vincular al estudiante con la dinámica de clase, sin realizar una transformación profunda del sistema educativo (Booth y Ainscow, 2015). De estas acciones, surge una clasificación sobre los **contenidos** que abordan a través de la reflexión, los cuales se abocan al desempeño del estudiante, desempeño del docente, la confusión entre los términos NEE, integración e inclusión, así como el currículo y el sistema educativo.

A partir de todas estas disertaciones, se logra hacer una comprensión detallada de cómo los docentes se involucran en procesos de reflexión sobre su praxis docente a través del tránsito por las **dimensiones** de la reflexión. Solo dos docentes en la reflexión individual, pasan por todas las dimensiones: descriptiva, comparativa y crítica; los demás, se ubican en la dimensión descriptiva o comparativa, lo que demuestra que a pesar de evidenciar elementos del proceso reflexivo, no todos generan una práctica reflexiva en la misma profundidad de manera individual.

Es necesario diferenciar, lo que es la reflexión como proceso, y en que consiste la práctica reflexiva. En la primera, el sujeto involucra la experiencia que tiene, con los aspectos cognitivos y afectivos que le permiten re conceptualizar su praxis. Por su parte, en la segunda, se asume la reflexión, pero de manera intencionada y consciente, para transformar y generar aprendizaje de una manera crítica, teniendo presente las consecuencias de sus actos y decisiones pedagógicas en los estudiantes, a nivel personal, académico y social.

Dewey (2007) plantea que para que un docente sea reflexivo, inicialmente necesita estar abierto a preguntarse por qué actúa de esa manera en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Los docentes entrevistados llegan a preguntarse esto, por eso buscan diferentes alternativas para diseñar sus clases, apoyado en los especialistas. También se requiere del valor de la responsabilidad, para indagar sobre lo esperado o inesperado de su acción docente, así como de la honestidad, para examinar sus creencias, y entender que pueden aprender algo nuevo de las situaciones que se presenten en el aula. Si el docente domina estas tres actitudes (Dewey, 2007), así como las habilidades de investigación (Ruffinelli, 2018) puede alcanzar ser un profesional reflexivo.

En este caso, solo dos docentes tienen estas características. Estas afirmaciones coinciden con lo reflejado por Droguett-Araya et al. (2023) quien afirma que muchos docentes realizan la reflexión de manera superficial, solo reflejando preocupación por la situación que están viviendo, pero no se abocan a realizar un análisis crítico de sus acciones, por lo que no se cumple el objetivo de la reflexión pedagógica.

De la práctica reflexiva surge un conocimiento que pasa a formar parte del compendio de saberes pedagógicos que ha construido el docente durante todo su etapa formativa (inicial y continua). Jay y Johnson (2002) señalan que se puede generar conocimiento cuando los profesores pasan por las dimensiones de la reflexión: descriptiva, comparativa y crítica, ya que así obtienen otros puntos de vista y comprenden mejor las situaciones académicas que surgen en su práctica. Coincide con esta afirmación Ruffinelli (2018), y aclara que un saber reflexivo origina una dimensión generativa de conocimiento, en la cual se genera un nuevo aporte que mejora la práctica profesional, cuando la reflexión se hace sobre las experiencias, apoyadas siempre por la teoría científica que le da validez al proceso.

Desde este punto de vista, se generan algunos saberes pedagógicos desde la práctica reflexiva de manera superficial, porque no todos los docentes atraviesan las dimensiones descritas; esto implica que la práctica reflexiva no es común en todo el grupo. Estos conocimientos, que surgen de la experiencia, son, por ejemplo, los emanados cuando reflexionan sobre las necesidades que presentan los estudiantes y la forma como trabajan con ellos. Pero no todos profundizan y comprenden lo que están realizando, evidenciándose la ausencia de la crítica sobre las situaciones vivenciadas, solo siguen las exigencias que se les hace desde la directiva de la institución o desde el ente ministerial para realizar prácticas inclusivas.

Concretamente, en la reflexión antes de la acción, se genera un conocimiento declarativo, que corresponde a lo que el docente conoce, apoyado en lo que aprendió en su formación inicial, en las experiencias previas que ha tenido y en las exigencias que le hace el sistema educativo para

implementar el currículo. Por ello, en esta etapa solo se evidencia la dimensión descriptiva. En la reflexión, luego de la acción, surge un conocimiento contextualizado sobre su práctica docente, a partir de la evaluación que hace sobre la efectividad de su praxis. Y en la reflexión durante la acción, surge el conocimiento en la acción, que emana a partir de las decisiones que toma el docente para modificar su práctica en el momento que ocurren las situaciones de aprendizaje aunado a las incertidumbres que estas generan.

Por ende, estos saberes, en primer lugar, tienen varias limitaciones, porque no todos los desarrollan. Se debe traspasar de la etapa de descripción de estrategias. En este caso, se observa la ausencia de un análisis profundo sustentado en la investigación científica, y un análisis crítico de sus creencias (solo dos lo hacen). Luego, para que ese saber se constituya como un saber reflexivo, que genere una dimensión generativa de conocimiento, tiene que apoyarse en la teoría científica que le da validez al proceso. Es aquí donde se encuentra el punto crucial del estudio, ya que a pesar de movilizarse de la descripción y comparación, a la dimensión crítica, el contenido sobre el que está reflexionando el docente, presenta vacíos conceptuales y confusión.

Esta situación se debe a que los docentes no están formados en el área, no verifican en la teoría científica lo que están abordando en el aula, y no son validados por los expertos, aquellas situaciones de aprendizaje que transforman y generan a través de la reflexión en y sobre la acción. Debido a ello, surge un conocimiento muy superficial. A su vez, esta realidad, está permeada de la constante negación y creencias erradas, sobre la capacidad de ofrecer una atención educativa a estudiantes con NEE por docentes que no son especialistas.

No obstante, para las dimensiones de la reflexión en la discusión grupal, se evidencia que en esta fase colectiva, si se profundizan las reflexiones, porque se detecta como pasan por las tres dimensiones de la reflexión, cuatro de los cinco docentes participantes del estudio (Jay y Johnson, 2002). De tal forma, se observa un avance significativo, ya que cuatro docentes, alcanzan la dimensión crítica. Hay una sola docente que permanece en la dimensión descriptiva, porque las experiencias que nombra están enfocadas solo en la descripción de actividades, sin profundizar en la efectividad o implicaciones que tienen sus prácticas en los estudiantes.

Dicho avance apunta a que en el intercambio de experiencias en colectivos de discusión docente, se generan espacios para que se profundice el análisis de prácticas educativas, ya que se conocen diferentes perspectivas que los llevan a evaluar su propia formación. Estos resultados son coherentes con lo señalado en el estudio de Aristizabal Llorente et al. (2023), quienes en espacios colaborativos profundizaron aspectos teóricos de la práctica docente. A su vez, Torres et al. (2020), señalan que los docentes participantes en su estudio, consideran que la colaboración con otros, a través de procesos de reflexión, les ayudaría a comprender el hecho educativo.

Debido a ello, se puede inferir que el conocimiento que surge de la praxis es mínimo para abordar todas las situaciones de enseñanza y aprendizaje que se deben manejar en contextos inclusivos. Lo que sí debe valorarse, es que la reflexión como proceso sí está consolidada en los informantes, y esta es una competencia clave para un docente inclusivo. El conocimiento que se genera en la práctica reflexiva como tal, es el que presenta límites.

En ese conocimiento mínimo que se genera en la práctica reflexiva, existen algunos elementos de la educación inclusiva, los cuales son valorados de manera positiva desde el Índice de Inclusión, y otros contradicen por completo lo estipulado (Booth y Ainscow, 2015). Desde esta perspectiva surge la subcategoría **las bases para la educación inclusiva**, a partir de las acciones, contenidos y dimensiones de la reflexión, analizados previamente, que se relacionaron con los indicadores del índice. El marco de acción, plasmado en el índice, se elabora con la intención de evaluar los aspectos

organizacionales, culturales y políticos de las instituciones educativas en general, con la opción de que cada ente que lo utilice y lo adapte a su necesidad. En el caso de esta investigación, solo se evidencian algunos aspectos vinculados a las tres dimensiones que posee el mismo: *creación de culturas inclusivas, formulación de políticas inclusivas, ejecución de prácticas inclusivas que reflejen la cultura y las políticas incluyentes de la escuela*, relacionados con el microsistema del cual está encargado el docente de desarrollar en el aula de clases.

El Índice de inclusión, tiene alrededor de sus tres dimensiones y seis secciones, 70 indicadores, de los cuales en los docentes solo se visualizan 11 de ellos, lo que equivale al 15% aproximadamente de lo que indica este marco de referencia, que deben manejar los docentes para lograr la educación inclusiva. Sin embargo, Booth y Ainscow (2011) explican que el uso que se le dé al Índice, depende de la necesidad del docente o de la institución, por lo que solo algunos de esos indicadores encontrados en los procesos reflexivos pueden ser útiles para iniciar el proceso de sensibilización que los lleve a una formación académica más institucionalizada hacia la inclusión.

Los indicadores identificados forman parte del microsistema del cual está encargado el docente de desarrollar en el aula de clases, como parte de todo el entramado que se debe abordar para la educación inclusiva desde el sistema educativo en su totalidad. Aunque teóricamente, la educación inclusiva implica transformaciones profundas en el sistema educativo, los hallazgos muestran acciones enfocadas en adaptaciones puntuales y apoyos individuales para lograr la participación del estudiante en el aula. Estas categorías reflejan una realidad compleja que se vive para el logro de la educación inclusiva, donde coexisten en el lenguaje educativo prácticas asociadas al modelo de integración.

De las experiencias estudiadas, resalta que las prácticas realizadas por los docentes, constituyen avances parciales, y muestran el estado actual de la inclusión en el entorno estudiado. Por lo que explicar estos avances traducidos en progresos, confusiones como falta de claridad en algunos aspectos y limitaciones o desafíos, ayudan a comprender el proceso de transición necesario hacia una educación realmente inclusiva.

En los **progresos** se encuentra que: consideran a la inclusión como el medio de participación de todos, valoran positivamente a los estudiantes, participan todos los agentes claves del sistema educativo a través del trabajo colaborativo en la atención educativa de los estudiantes con NEE, y existe una comunicación constante entre los profesores para abordar el trabajo en el aula. **No tienen claridad** en estos aspectos: construcción de adaptaciones curriculares, en la definición correcta del término NEE y del concepto de educación inclusiva, en lo que consiste la planificación flexible y adaptada. Y presentan **desafíos** en: actividades para el desarrollo profesional, falta de formación específica y desarrollo profesional insuficiente, manifiestan sobrecarga laboral, así como tiempo limitado para desarrollar actividades en el aula, aunado a la falta de lineamientos claros y continuo apoyo del MPPE.

A través de todo el análisis, se identifica que, desde la práctica reflexiva, surgen elementos que indican que se encuentran en un proceso inicial de sensibilización hacia la educación inclusiva, ya que la mayoría de las acciones descritas no se enlazan a cambios estructurales en la cultura, política, o prácticas organizacionales de la escuela en su totalidad.

Categoría: Competencias Docentes para la Educación Inclusiva

Como segundo aspecto relevante, emergen las competencias que desarrolla el docente de la DEMG a partir de la reflexión sobre su praxis con los estudiantes con NEE, y cuáles sugieren los

docentes DMEE y DEU que deben tener estos profesionales de la educación, para desarrollar una educación inclusiva.

Existe un perfil diseñado por la AEDEANEE (2012) desde la realidad del contexto europeo, que especifica una serie de competencias docentes para la educación inclusiva. Ese perfil se organiza alrededor de cuatro valores fundamentales: **valorar en positivo la diversidad del alumnado, apoyar a todo el alumnado, trabajar en equipo y desarrollo profesional y personal**. Cada valor, especifica una serie de actitudes, conocimientos y habilidades, que el docente requiere manejar para lograr la inclusión desde el contexto educativo en el que esté inmerso.

Durante la investigación, se utiliza como referencia este perfil, para conocer cuáles son las competencias que tienen los docentes y cuales son necesarias desarrollar en ellos, buscando puntos de coincidencia y divergencia en la realidad abordada.

En la primera subcategoría denominada **aportes que emergen desde la reflexión cooperativa de los docentes DEMG**, se encuentra que a partir de las limitaciones que tienen los docentes en las bases para la educación inclusiva, ellos subrayan la necesidad de consolidar una serie de competencias en su labor académica para subsanar las debilidades identificadas.

Requieren conocer la condición del estudiante y aprender a identificar rasgos característicos para así, concretar acciones pertinentes y desarrollar dinámicas de trabajo eficientes en el aula, que responda a las necesidades que presentan. También señalan que necesitan conocimiento legal, manejo de herramientas psicológicas y pedagógicas para la inclusión. Finalmente, solicitan capacitación en neuroeducación, debido a la constante necesidad de valorar y reconocer la diversidad de estudiantes que existen en el aula, específicamente aquellos con NEE.

Los elementos señalados corresponden al valor del perfil llamado: desarrollo profesional y personal, en la competencia, formación inicial docente, como base para el aprendizaje y desarrollo profesional (AEDEANEE, 2012). Lo descrito previamente, se vinculan con un aspecto clave presentado en el perfil: la actualización constante. En este documento, se reitera que los docentes necesitan enfocarse en generar conocimiento para atender las diferencias en el aula, ya que no es necesario ser experto en todos los elementos de la educación inclusiva; es necesaria la actualización constante enfocada en las situaciones del aula que emergen en cada experiencia educativa, y lo lleve a responsabilizarse sobre su desarrollo profesional.

A su vez, en las experiencias de los docentes DEMG, también se logran identificar algunas competencias que ayudan a la promoción de la educación inclusiva. La mayoría está ubicada en el valor del trabajo en equipo, ya que este aspecto es el que más resalta, porque logran vincularse y comunicarse con las familias de los estudiantes, y se vinculan con algunos especialistas para formarse y resolver las situaciones pedagógicas que se encuentran en el aula. Desde el punto de vista de las competencias genéricas en un docente, el trabajar en equipo, se considera como una de ellas, pero en el contexto de la educación inclusiva, el foco de estos equipos debe estar hacia el logro de la participación y el acceso de todos los estudiantes al aprendizaje.

Las competencias asociadas al desarrollo profesional y personal, también son relevantes, porque se detectó, que ellos logran reflexionar sobre la práctica, y esta es parte esencial de la capacitación inicial y continua de todos los docentes. Los aspectos mencionados se vinculan con lo descrito por Perrenoud (2004), como los deberes y dilemas éticos de la profesión, que se deben cumplir y se unen a la necesidad de asumir la propia formación dentro del ejercicio docente.

Adicionalmente, las competencias asociadas a la valoración positiva de la diversidad, aunque tiene mucha presencia en sus discursos, está permeada por mucha confusión, preocupaciones, y

creencias, que los hacen evaluar las implicaciones éticas de lo que realizan, al preguntarse si lo que hacen está bien fundamentado o no. En este punto, la competencia está arraigada a una fase de sensibilización hacia los procesos inclusivos, como ya se ha especificado.

El último valor se enfoca en apoyar a todo el alumnado, y en este aspecto los docentes manejan las competencias genéricas de un profesional de la docencia, enfocadas a los aspectos didácticos: capacidad de diseñar y gestionar situaciones de aprendizaje, así como seleccionar métodos, recursos, actividades, y evaluaciones adecuadas. Pero estos aspectos, no los contextualizan ni trasladan a las situaciones de aprendizaje que viven en las aulas heterogéneas con alumnos diversos.

En función de estos enunciados, se detectan pocas competencias en los docentes DEMG para la educación inclusiva, y las mismas, no son reconocidas por los docentes en la labor académica que ejercen, lo que se convierte en una limitante o barrera para su implementación. Se identifica que los docentes en su formación inicial construyen una base conceptual sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje, las teorías del aprendizaje, dinámicas de trabajo en el aula, estrategias de evaluación formativa, que le ayudan hacer frente a procesos inclusivos, en un primer momento. Pero eso no excluye, que durante el ejercicio de su profesión, necesite capacitarse en las especificidades que se presentan en el aula, ya que las competencias básicas de un docente, están presentes. Esa inseguridad que algunos manifiestan, les impide articular lo que ya conoce, con el contexto real de aprendizaje que está viviendo, lo que crea un desajuste en el conocimiento que tiene.

Partiendo del análisis realizado, se infiere que los docentes tienen consolidados algunos de los comportamientos, conocimientos y habilidades que conforman las competencias descritas en el perfil para que el docente logre la educación inclusiva en sus aulas. Estas se enmarcan y se vinculan con las competencias genéricas que necesita un individuo para ejercer la profesión docente, y las específicas que requiere un profesor en Venezuela para laborar en la Educación Media General. Constantemente, los docentes manifestaron que diseñan situaciones de aprendizaje partiendo de las necesidades de los estudiantes, por lo que son parte de las competencias didácticas que se requieren para trabajar en aulas inclusivas.

Por lo tanto, el docente logra alcanzar competencias profesionales y personales, cuando reflexiona sobre su práctica, ya que se encontró que a nivel individual y grupal, aunque no lo hacen con el mismo nivel de profundidad, sí se abocan a procesos reflexivos que llevan a algunos a generar prácticas reflexivas. Esta dinámica genera conocimiento desde su praxis docente, y esto ayuda a evidenciar elementos mínimos de la educación inclusiva (Booth y Ainscow, 2015), que permean sus prácticas y les ayudan a gestionar su acción académica.

De manera específica, la reflexión docente es considerada como una de las principales competencias que debe tener el profesorado en el ejercicio de la docencia, porque le permite conocer si las decisiones tomadas para el desarrollo de las actividades en el aula son las correctas o no, para el desenvolvimiento pedagógico de los estudiantes (Droguett-Araya et al., 2023; Perrenoud, 2011). También se consideran elementos de la práctica colaborativa con otros docentes, que le ayudan a consolidar habilidades y a gestionar el conocimiento que no posee.

En la subcategoría, **aportes que emergen desde la postura de los docentes DMEE y DEU**, se encuentra que este grupo de docentes especialistas reconoce varias competencias que el docente **DEMG** debe desarrollar. Todas las dimensiones que emergen en estas subcategorías, luego del análisis realizado, se agrupan de igual forma, alrededor de los valores establecidos en el perfil estudiantil.

Para el primer valor analizado, valoración positiva de la diversidad, estos informantes señalan que el docente de aula regular, necesita reconocer la diferencia entre el proceso de inclusión y el de integración, para que trabaje en pro de la educación inclusiva. A su vez, resaltan como importante tener compromiso para generar este proceso y seguir sus principios. Enfatizan la necesidad de integración de los valores inclusivos a la práctica docente, señalando que las actitudes positivas son claves en este entorno. Arnaíz (2019) señala que la inclusión es una actitud que el docente tiene hacia el trabajo del aula. En este sentido, los docentes coinciden en resaltar como necesaria la consolidación de la primera competencia del perfil: concepción de la educación inclusiva.

La otra competencia de ese valor, es el punto de vista del docente ante las diferencias de los estudiantes. En relación con este punto, ambos grupos de informantes, indican que es necesario identificar y diferenciar las necesidades, potencialidades, así como las capacidades de cada estudiante, para comprender la diversidad presente en el aula. También se postula necesario, responder al ser humano diverso, ofreciendo educación de calidad, en la equidad, para la diversidad.

En el valor que implica apoyar a todo el alumnado, en la primera competencia, promover el aprendizaje práctico, social y emocional de los estudiantes, los docentes DMEE, reflejan que se necesita manejar habilidades para poder comunicarse con la diversidad de estudiantes que están en el aula. De esta manera, a través de las diferentes formas de comunicación, pueden lograr entender los silencios, o lenguaje no verbal del estudiante. Por su parte, los profesores DEU, señalan que es importante que en este nivel educativo los docentes promuevan el desarrollo de la autonomía de los estudiantes, que tiene que ver con promover el aprendizaje social.

En esta misma línea, de la otra competencia, enfoques metodológicos eficientes en clases heterogéneas, resaltan que es esencial manejar la heterogeneidad del grupo, conocer las características de los estudiantes, flexibilizar el currículo, planificar y organizar o generar un ambiente de aprendizaje inclusivo para la diversidad, y comprender de manera conceptual y práctica la educación inclusiva. Estas son las competencias didácticas fundamentales en un docente inclusivo.

Seguidamente, en el valor trabajo en equipo, se relaciona también con la familia. Los docentes de DMEE, plantean que se debe lograr una comunicación efectiva con ellos. Por su parte, los profesores DEU, indican que una de las cosas que ocurre en esos procesos inclusivos, es la negación de los padres. Debido a esta situación, es una competencia que también tiene que manejar el docente: ayudar en el proceso de aceptación y así permitir que padre - madre, evalúen la expectativa real que tienen con respecto al aprendizaje que esperan de sus hijos, porque al no aceptar ni han pasado por el duelo sobre la condición del estudiante, no aceptan el proceso de aprendizaje que está viviendo. Del trabajo con otros profesionales, solo resalta, como significativo, apoyarse en los especialistas en el área.

Del último valor, desarrollo profesional y personal, subrayan que es trascendental, que los profesores sean profesionales que reflexionan. En esta competencia, todos coinciden. Los docentes de DMEE, dicen que todos los docentes tienen que formarse desde la praxis en ese proceso reflexivo. Los profesores universitarios reafirman la idea, ya que manifiestan que se debe generar ese proceso sin imposición, porque el docente se ve presionado, por realizar este tipo de procesos académicos, limitando el uso positivo de esta competencia. Es esencial que se convierta en una práctica habitual, no obligada en la institución.

Al analizar los resultados, también se detectan elementos primordiales que llevan a complementar la competencia: formación inicial docente como base para el aprendizaje y desarrollo profesional. Dentro de este escenario, emergen desde lo reflejado por los docentes DMEE y DEU, aportes a las competencias que no están estipulados en el perfil. En el caso de los profesores DMEE, explican

que dentro de la formación inicial, el profesor debe generar una actitud proactiva ante la falta de formación, asumiendo una actitud investigadora, porque si no lo han formado, él puede tomar elementos de su formación inicial docente y contextualizarlo a su realidad inmediata.

Otro aspecto que se evidencia, es la urgente necesidad de superar la limitación económica que le impide ofrecer una educación de calidad. En el país, se ejerce la docencia, más por vocación que por bonificación salarial, porque la misma, no es equiparable a la cantidad de trabajo que genera ser docente. Estas ideas inciden en los elementos que surgen desde el discurso del profesor de DMEE, los cuales señalan que se necesita, como competencia urgente, rescatar la ética profesional del ser docente, ya que, si no trabaja desde lo moral y de las actitudes positivas, no se logrará, valorar la inclusión.

A partir de esta descripción, se considera al rescate de la ética, como una de las competencias que surgen novedosas, porque son diferentes a todo lo que plantea el perfil, y los entrevistados especialistas no lo visualizan en el trabajo actual del profesional de la educación en el país. Para que se permee la educación de calidad, hay que trabajar en este aspecto, lo que implica reflexionar sobre los valores, la responsabilidad y el compromiso de educar. Esto se visualiza en los comportamientos que presenta el docente en el aula, en la toma de decisiones que le permitan valorar a todos los estudiantes por igual de manera responsable, y ofrecerles una educación equitativa y justa a los estudiantes.

Lo acompaña, otra categoría que emerge de las experiencias de los informantes: ser humanista como parte de ese perfil del educador, porque debe valorar lo humano, desde el ser que enseña y al que se educa. En relación con el desarrollo personal, plantean el perfeccionamiento de la inteligencia emocional, ya que este aspecto no se ve reflejado en el perfil, y actualmente las emociones en el aula, inciden en el desenvolvimiento y efectividad de las dinámicas de aula. Por ello, es necesario conocer herramientas para la gestión de las emociones.

Los profesores DEU, reflejan, en su discurso, otras competencias. Plantean que el docente se debe enfocar en manejar la normativa legal y principios filosóficos de la educación, para entender la función del ser docente, relacionado con lo mencionado en la ética. Una vez que el docente entiende su función, siguiendo lo que plantea el reglamento del ejercicio de la profesión docente en el país, determina si la está cumpliendo, ya que las funciones ya están estipuladas, trabaje o no, con estudiantes con NEE y del área que está manejando.

Otra competencia reflejada, es transformar el rol docente para la diversidad, puesto que no se puede seguir viendo la docencia desde la óptica de la homogeneidad, hay que cambiar esa visión. Esto lleva el discurso a otro punto, ser resilientes en el ejercicio de la profesión docente. Todo esto, incide en la necesaria revisión de su identidad.

Todas estas consideraciones apuntan a reconocer que las competencias para el ejercicio de la docente, ya están estipuladas, como por ejemplo las señaladas por Perrenoud (2004). Sin embargo, tomando en cuenta los lineamientos actuales emanados desde organismos internacionales, como la UNESCO, para la educación inclusiva, todo el sistema educativo, y específicamente el docente requiere transformar su práctica, y amerita competencias específicas que le ayuden a lograrlo.

APROXIMACIÓN AL MODELO

A partir de las categorías descritas, comparadas con los referentes planteados desde el Índice de inclusión de Booth y Ainscow (2015), así como lo señalado en el perfil de competencias de la AE-DEANEE (2012), surgen las competencias clave para el desarrollo de la Educación Inclusiva desde

la perspectiva y experiencia de los informantes del estudio. Se sustentan en lo emanado desde la UNICEF (2014b) cuando señalan que no existe un modelo predeterminado de los conocimientos y habilidades específicos para enseñar en función de cada necesidad que se presenta en el aula, pero si es necesario que los docentes logren desarrollar una actitud reflexiva y consoliden valores inclusivos para ofrecer una educación de calidad.

Debido a ello, todos los códigos que emergieron en el estudio, vinculándose en los puntos que coinciden las opiniones de los tres informantes, generan las competencias del estudio, que se agrupan alrededor de los valores que plantea la AEDEANEE (2012), los cuales se contextualizan a la realidad del entorno estudiado. Estas competencias respaldan el trabajo hacia toda la diversidad del alumnado, no solo de aquellos con NEE. La literatura apunta a que las competencias definidas y encontradas para este contexto, también son extensibles a toda la heterogeneidad del aula. A partir de estas consideraciones, se plantean las siguientes competencias en la Tabla 2:

Tabla 2. Competencias docentes para la educación inclusiva

CAPACIDAD PARA CONCEPTUALIZAR Y VALORAR LA DIVERSIDAD PARA LOGRAR LA EDUCACIÓN INCLUSIVA	DISEÑAR E IMPLEMENTAR PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS EN AULAS HETEROGÉNEAS	ESTABLECER VÍNCULOS COLABORATIVOS CON FAMILIAS Y PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN	APRENDIZAJE Y MEJORA CONTINUA EN EL DOCENTE
- A: Compromiso y acción para la promoción de una educación inclusiva de calidad - A: Integrar valores inclusivos en la práctica docente - C: Comprensión conceptual y práctica de la educación inclusiva - C: Transformar el rol docente para la diversidad - C: Identificar y diferenciar las habilidades, potencialidades y necesidades de cada estudiante h: respeto por la diversidad de estudiantes - H: Actitud favorable hacia la diversidad de estudiantes - H: Empatía hacia procesos inclusivos - H: Comprender la neurodiversidad de estudiantes presentes en el aula	- A: Manejar la heterogeneidad del grupo para planificar sus clases - C: Conocer las características individuales de los estudiantes - H: Desarrollar habilidades para comunicarse de diferentes formas con los estudiantes. Comunicación efectiva. - H: Flexibilización del currículo - H: Planificar y organizar un ambiente de aprendizaje inclusivo para la diversidad - H: Generar un ambiente de aprendizaje inclusivo: manejar la teoría de las inteligencias múltiples, aprender a enseñar a aprender, generar adaptaciones curriculares, diseñar experiencias de aprendizaje para la diversidad del alumnado, evaluación formativa, formar estudiantes autónomos e independientes, aprendizaje cooperativo	- A: Valorar el trabajo en equipo como parte del desarrollo profesional del docente - A: Compromiso de trabajo en equipo con la familia y docentes - C: Gestión de expectativas académicas de los padres - H: Comunicación efectiva con la familia - H: Manejar vínculos de apoyo con profesionales educativos - H: Establecer ambientes colaborativos entre los docentes	- A: Generar una actitud proactiva hacia el aprendizaje continuo - C: Disponer de una base formativa elemental en educación inclusiva, pero el compromiso de un aprendizaje permanente - H: Capacidad para formarse desde la praxis - H: Capacidad para reflexionar - H: Capacidad para la adaptabilidad de las competencias construidas en la formación inicial
NECESIDADES DEL CONTEXTO			
DESARROLLO PROFESIONAL - Bases normativas y filosóficas de la inclusión educativa - Transformar el rol docente para la diversidad - Rescatar la ética profesional del trabajo docente - Ser humanista como parte de la vocación docente - Superar barreras personales para el logro de la educación inclusiva		DESARROLLO PERSONAL - Ser resilientes en el ejercicio de la profesión docente. - Revisión profunda de la identidad docente. - Desarrollar la inteligencia emocional	

Fuente: Elaboración de Zambrano y Prado (2025). **Leyenda:** A (actitudes), C (conocimiento) y H (habilidades).

Todos estos elementos generan una aproximación a un modelo de competencias, que no pretende ser inflexible. Aspira enmarcarse, transversalmente, en el sistema formativo docente, tanto en la formación inicial como en la continua, con miras a que los profesionales de la educación se preparen para atender la diversidad en todas sus facetas de manera ética, equitativa e inclusiva. Esto significa que es necesario repensar y transformar los programas de formación inicial de los futuros profesionales de la educación. De igual manera, mejorar la implementación de procesos de formación continua en los docentes en ejercicio por parte de los encargados de ello y a través de la gestión profesional que hace el propio educador para mejorar su labor.

La formación académica del docente, es la pieza clave en la investigación para el logro de la educación inclusiva, por lo cual se debe garantizar que estos desarrollen no solo conocimientos técnicos y habilidades pedagógicas, sino también consoliden una actitud favorable (Arnaíz, 2019) que le permita revisar su rol (Herrera et al., 2023), examinar su identidad docente (Fuentes et al., 2023; Puente, 2020), rescatar su vocación y ética como profesional (Perdomo, 2019; 2022), ser resilientes (Perdomo, 2019; Puente, 2020), tener sensibilidad ante la diversidad, compromiso ético hacia lo humano y lo diverso (Perdomo, 2019), creatividad para resolver problemas y la capacidad para gestionar las emociones (Goleman, 2022) en ambientes escolares heterogéneos e inclusivos (Arias-Pastor et al., 2023; Calandri et al., 2025).

Transversalizar todas estas competencias, puede contribuir a generar una cultura y prácticas inclusivas, coherentes y sostenibles en el tiempo, que permitan la implementación idónea de las políticas educativas en torno a la inclusión.

CONCLUSIÓN

Los hallazgos finales con los que se concluye la investigación, emergieron a partir de todas las experiencias vivenciadas por los informantes que ayudaron a consolidar el objetivo general del estudio. Se le otorga un significado a las experiencias reseñadas, desde lo fenomenológico hermenéutico, construyendo y relacionando la información en categorías, subcategorías, dimensiones, subdimensiones, códigos, incluso indicadores para explicar lo que emergió en el estudio. Se asume el marco teórico desarrollado y la visión de la investigadora, consolidando una estructura que permite explicar las competencias necesarias para el logro de la educación inclusiva, desde el ámbito de los docentes.

Con relación a la identificación de las bases de la educación inclusiva desde la reflexión docente, se encuentra que algunos de los informantes clave DEMG, alcanzan una dimensión crítica de la reflexión cuando dialogan entre ellos, lo que les permite construir saberes académicos desde su práctica, evidenciándose ciertas acciones y contenidos relacionados con la educación inclusiva. Sin embargo, es relevante la confusión existente en términos y prácticas, lo que le impide trabajar realmente desde y para la educación inclusiva. Están inmersos en procesos de sensibilización que los pueden llevar a la consolidación de prácticas inclusivas, si existe un compromiso individual e institucional en formarse para lograr la educación inclusiva, y del sistema educativo en transformar las políticas educativas que lleven a consolidarla en el tiempo. Por ello, de las bases para la educación inclusiva, se visualizan avances, confusión y desafíos para su consolidación.

Considerando esto, es notable la reflexión crítica que alcanzan los docentes y las construcciones colectivas de saberes que surgen de entornos colaborativos. Sin embargo, al no contar con bases conceptuales sólidas sobre la educación inclusiva, estas reflexiones solo se enfocan en aquello que no saben hacer y las implicaciones morales que tienen en la realidad educativa circundante. Se

concibe como un punto clave para la consolidación de las bases de la educación de este grupo de docentes, el compromiso individual y de la institución para avanzar hacia una verdadera educación inclusiva. Esto implica que este principio educativo para valorar la diversidad humana en este contexto académico, está en construcción, requiere una formación continua, una sensibilización profunda y un sistema educativo que apoye y consolide esas bases.

Del mismo modo, se detecta la existencia de varias competencias para la educación inclusiva en los docentes, orientadas a lo pedagógico y didáctico en general, que si se adaptan a las necesidades que se presentan en el aula, pueden favorecer prácticas inclusivas. A su vez, se identifican las que consideran los expertos como necesarias en docentes de aulas comunes, las cuales se resumen en capacidades para valorar la diversidad, diseñar prácticas inclusivas para aulas heterogéneas, establecer colaboración con familias y profesionales, y mantener un aprendizaje y mejora continua. No obstante, los informantes señalan que la falta de formación específica de los docentes en aulas regulares, limita la implementación efectiva de prácticas y procesos inclusivos.

Sin duda, las competencias identificadas en los docentes del nivel de la Educación Media General, no están suficientemente consolidadas hacia la inclusión, pero tienen potencial si se ajustan al entorno inmediato. Por esta razón, la formación docente desde el contexto donde se encuentra el docente y en función de su realidad, apoyada en los especialistas, es fundamental para que los docentes desarrollen competencias inclusivas que respondan a la diversidad de estudiantes. Para ello, se requiere de un proceso sistemático, que integre competencias específicas para la educación inclusiva en los valores de los docentes.

Seguidamente, se logran consolidar las perspectivas teóricas que se engranan para dar origen a las competencias para la educación inclusiva. Se considera que las mismas necesitan ser transversales a cualquier proceso de formación docente inicial o continua, de cualquier área académica, y nivel educativo, puesto que los informantes refieren que es necesario que todo el sistema de formación se permee de estas competencias.

A partir de todas estas consideraciones, las perspectivas que sustentan el modelo, se enfocan en lo referente a la identidad del docente en Venezuela, puesto que es necesario rescatar su rol, su ética, su humanismo, desarrollar la inteligencia emocional, para rescatar y educar al ser humano diverso. Esto responde a la necesidad del contexto educativo venezolano, marcado por la ausencia de políticas claras de inclusión y por desafíos económicos - sociales que afectan a los docentes. 

Nota importante

Este artículo expone una parte de los resultados de la tesis doctoral titulada: **“Competencias docentes para la educación inclusiva de estudiantes con necesidades educativas especiales en Educación Media General”**, realizada por la MSc. Marihelen Zambrano, bajo la tutoría del Dr. José Prado, en el programa académico del Doctorado en Educación (ULA).

Marihelen Coromoto Zambrano González. Licenciada en Educación (ULA) y Magister Scientíae en Educación Especial Integral (ULAC). Estudios culminados en el Doctorado en Educación (ULA). Docente adscrita al Departamento de Medición y Evaluación, área: Metodología de la Investigación, de la Facultad de Humanidades y Educación (ULA).

José Rafael Prado Pérez. Doctor en Educación, Mención Currículo, Post-Doctorado en Gerencia para el Desarrollo Humano, Políticas Públicas en Educación, Filosofía e Investigación y Complejidad y Desarrollo Humano en la Discapacidad. Coordinador del Grupo de Investigación Complejidad y Desarrollo Humano en la Discapacidad en la ULA.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agencia europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales. (2012). *Perfil profesional del docente en la educación inclusiva*. Odense, Dinamarca: Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales. <https://bit.ly/3XLf8ET>
- Amiama-Espaillet, C. (2020). Vista de Desafíos de la Educación Especial en el desarrollo de escuelas inclusivas. *Ciencia y Educación*, 4(3), 133-143. <https://revistas.intec.edu.do/index.php/ciened/article/view/1886/2348>
- Arias-Pastor, M., Van Vaerenbergh, S., Fernández-Solana, J., y González-Bernal, J.J. (2023). Secondary Education Teacher Training and Emotional Intelligence: Ingredients for Attention to Diversity in an Inclusive School for All. *Educ. Sci*, 13, 1-18. <https://doi.org/10.3390/educsci13050519>
- Aristizabal Llorente, P., Vizcarra Morales, M. T., López-Vélez, A. L., y Gamito Gomez, R. (2024). Reflexionar colaborativamente sobre la práctica para construir teoría. *Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 12(1), 148-165. <http://www.reladei.com/index.php/reladei/article/view/510/606>
- Armstrong, T. (2001) *Inteligencias múltiples: como descubrirlas y estimularlas en sus hijos*. Paidós.
- Armstrong, T. (2006) *Las inteligencias múltiples en el aula: guía práctica para educadores*. Paidós.
- Arnaiz, P. (2019). *La educación inclusiva en el siglo XXI. Avances y desafíos*. Universidad de Murcia.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. FUHEM y OEI. <https://bit.ly/3MRWU22>
- Calandri, E., Mastrokourou, S., Marchisio, C., Monchietto, A., y Graziano, F. (2025). Teacher Emotional Competence for Inclusive Education: A Systematic Review. *Behavioral Sciences*, 15(3), 1-18. <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC11939450/#notes5>
- Carmona, D., y Rodríguez, M. (2017). Formación del docente de educación especial y la educación inclusiva como política del estado venezolano. *Educare*, 21 (1), 27-49. <https://revistas.investigacion-upelipb.com/index.php/educare/article/view/69>
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. SAGE Publications.
- Denzin, N., y Lincoln, Y. (2012). *Paradigmas y perspectivas en disputa: Manual de investigación cualitativa*. Editorial Gedisa.
- Dewey, J. (2007). *Como pensamos. La relación entre el pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Paidós Transiciones.
- Droguett-Araya, V., Narváez-Anrique, A. y Yancovic-Allen, M. (2023). ¿Qué piensa el profesorado de enseñanza básica sobre la reflexión docente? *Revista Educación*, 47(2), 1-25. <http://doi.org/10.15517/revdu.v47i2.53857>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2014). *Conceptualización de la educación inclusiva y su contextualización dentro de la misión de UNICEF*. Cuadernillo 1. <https://www.unicef.org/lac/media/7381/file/1.%20Conceptualizaci%C3%B3n%20y%20contextualizaci%C3%B3n%20de%20la%20educaci%C3%B3n%20inclusiva.pdf>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2014b). *Docentes, enseñanza y pedagogía inclusiva centrada en niños y niñas*. Cuadernillo 12. <https://www.unicef.org/lac/media/7441/file>
- Fuentes Reza, R., Arzola Franco, D. M., y González Ortiz, A. M. (2020). La Identidad Profesional Docente, un Acercamiento a su Estudio. *Revista de Investigación Educativa de la Rediech*, <http://dx.doi.org/10.33010/ierierediech.v11i0.727>
- Fuster, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201-229. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>
- Gardner, H. (1995) *Inteligencias Múltiples: la Teoría en la Práctica*. Paidós.
- Goleman, D. (2022). *La inteligencia emocional: Por qué es más importante que el consciente intelectual*. Ediciones B.
- Herrera, K., Gonzales, F., García, G y Ponce, D. (2023). Identidad profesional y vocación docente. *Revista a Electrónica de Ciencias de la Educación, Humanidades, Artes y Bellas Artes*. 6(12). 103-118. <https://bit.ly/4q6XAiH>
- Hurtado, J. (2010). *Metodología para la investigación*. Quirón Ediciones.

- Jay, JK y Johnson, KL (2002). Capturar la complejidad: una tipología de la práctica reflexiva para la formación docente. *Teaching and Teacher Education*, 18, 73-85. <https://bit.ly/4rWAZam>
- Ledezma, M. (2017). Diversidad e inclusión: implicaciones para la formación docente. *Revista Ciencias de la Educación*. 27(50), 94-107. <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/50/art06.pdf>
- Mena, A., y Méndez, J. (2009). La técnica de grupo de discusión en la investigación cualitativa. Aportaciones para el análisis de los procesos de interacción. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49 (3), 1-7. <https://rieoei.org/RIE/article/view/2094>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020a). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2020: Inclusión y educación: todos y todas sin excepción*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374817>
- Perdomo, Y. (2019). Formación inicial del docente desde el desarrollo humano y la filosofía de la diversidad. *Revista Varela*, 19(52), 48-64. <https://revistavarela.uclv.edu.cu/index.php/rv/article/view/68/167>
- Perdomo, Y. (2022). Educar las competencias humanas para la co/convivencia diversa: complejidad ética de educar-se. *Revista Honoris Causa*, 14(2), 239-256. <https://revista.uny.edu.ve/ojs/index.php/honoris-causa/article/view/171>
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Grao
- Perrenoud, P. (2011). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Grao
- Prado Pérez, J., Prado López, L. y Pérez, A. (2019). Modelo teórico interpretativo para la inclusión escolar de niños y niñas con discapacidad, en las escuelas bolivarianas, en atención a la reforma educativa. *Revista Insitu*, 2(2), 35-51. <https://bit.ly/4p3zi9j>
- Puente Varela, R. (2020). Estado de la Identidad Resiliente Docente en Venezuela. *Anuario del Sistema de Educación en Venezuela*, 10(10). <https://bit.ly/44j0458>
- Ricoeur, P. (1965). *Del texto a la acción*. Ediciones Paidós.
- Ruffinelli, A. (2018). *Reflexión docente: oportunidades de desarrollo en la formación inicial*. [Tesis de Doctorado, Pontificia Universidad Católica de Chile]. Repositorio institucional. <https://doi.org/10.7764/tesisUC/EDU/22001>
- Schön, D. (1987). *La formación de profesionales reflexivos*. Paidós.
- Strauss, A., y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.
- Torres Cajas, M., Yopez Oviedo, D., y Lara Velarde, A. (2020). La reflexión de la práctica docente. *Revista de ciencias sociales y Humanidades Chakiñan*, (10)1, 87-101. <https://doi.org/10.37135/chk.002.10.06>
- Vigotsky, L. S. (1979) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grijalbo.
- Vigotsky, L. S. (1997). *Obras Escogidas V. Fundamentos de defectología*. Visor.