

GERENCIA EDUCATIVA PARA LA INCLUSIÓN EN EDUCACIÓN INICIAL: UN ABORDAJE FENOMENOLÓGICO DESDE LA DISCAPACIDAD**EDUCATIONAL MANAGEMENT FOR INCLUSION IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: A PHENOMENOLOGICAL APPROACH FROM DISABILITY**Yonami Coromoto Aldazora Palencia¹ - <https://orcid.org/0009-0001-1589-7979>Yarinés del C. Perdomo² - <https://orcid.org/0000-0003-3355-9233>

Recibido: 12/03/2026 - Revisado: 14/04/2026 - Aceptado: 21/05/2026

DOI: 10.5281/zenodo.21136690

RESUMEN

La educación inicial actual exige una gerencia de aula que trascienda la administración técnica para constituirse como un compromiso ético y pedagógico con la diversidad. El propósito fundamental de esta investigación fue develar los significados que los docentes de educación inicial atribuyen a la gerencia del aula para la inclusión de niños y niñas en situación de discapacidad. Metodológicamente, el estudio se inscribió en el paradigma interpretativo con un enfoque cualitativo, empleando el método fenomenológico-hermenéutico basado en los postulados de Max van Manen y Dahlberg. Los actores sociales fueron cinco docentes del Centro Preescolar General Jacinto Lara (Barquisimeto, Venezuela), cuya información se recabó mediante entrevistas dialógicas abiertas y el uso de diarios de campo. Los resultados revelaron que la gerencia inclusiva se sustenta en categorías esenciales como la planificación pedagógica adaptada, la organización estratégica del ambiente de aprendizaje y un liderazgo docente mediador. El análisis a través de los pilares del Ser, Conocer, Convivir, Emprender y Hacer demostró que la praxis docente está marcada por una tensión constante entre los ideales de inclusión y las limitaciones reales de formación especializada y recursos materiales. Como conclusión, se establece que la gerencia del aula para la inclusión es un fenómeno multidimensional y profundamente humano que requiere de una sensibilidad ética y una mediación activa. La contribución científica del trabajo radica en visibilizar que la inclusión real no depende solo de marcos legales, sino de una gestión articulada que transforme la cultura escolar y valore la diversidad como un eje central del desarrollo integral.

Palabras Clave: gerencia educativa; inclusión; educación inicial; discapacidad; fenomenología**ABSTRACT**

Current early childhood education demands classroom management that transcends technical administration to become an ethical and pedagogical commitment to diversity. The fundamental purpose of this research was to unveil the meanings that early childhood teachers attribute to classroom management for the inclusion of children with disabilities. Methodologically, the study was framed within the interpretive paradigm with a qualitative approach, employing the phenomenological-hermeneutic method based on the postulates of Max van Manen and Dahlberg. The social actors were five teachers from the Centro Preescolar General Jacinto Lara (Barquisimeto, Venezuela), whose information was collected through open dialogic interviews and the use of field diaries. The results revealed that inclusive management is supported by essential categories such as adapted pedagogical planning, strategic organization of the learning environment, and mediating teacher leadership. The analysis through the pillars of Being, Knowing, Living Together, Undertaking, and Doing demonstrated that teaching praxis is marked by a constant tension between the ideals of inclusion and real limitations in specialized training and material resources. In conclusion, classroom management for inclusion is established as a multidimensional and deeply human phenomenon that requires ethical sensitivity and active mediation. The scientific contribution of the work lies in making visible that real inclusion does not depend solely on legal frameworks, but on an articulated management that transforms school culture and values diversity as a central axis of integral development.

Keywords: educational management; inclusion; early childhood education; disability; phenomenology

¹ Yonami Aldazora Palencia. Magíster en Gerencia Educativa (UPEL-IPB) Universidad Pedagógica Experimental Libertador Instituto Luis Beltrán Prieto Figueroa (UPEL-IPB), Barquisimeto, Edo. Lara, Venezuela. Email: nanaisantho25@gmail.com

² Yarinés del C. Perdomo. PhD. Complejidad y Desarrollo Humano en la Discapacidad, Hermenéutica y la Interpretación Científica, Universidad Nacional Experimental de Yaracuy (UNEY). San Felipe Edo Yaracuy –Venezuela. Doctor en Ciencia de la Educación. Universidad Latinoamericana y del Caribe (ULAC), Caracas – Venezuela. Docente Titular y Coord. Programa Educación Especial para Personas con Discapacidad Intelectual y del Desarrollo (UPEL-IPB). Barquisimeto, Edo. Lara, Venezuela. Email: yarines.perdomo.ipb@upel.edu.ve

INTRODUCCIÓN

La educación formal es un pilar esencial en el desarrollo integral del estudiante, donde el docente ejerce un papel protagónico. Lejos de limitarse a transmitir conocimientos, actúa como gestor del entorno pedagógico mediante la toma de decisiones estratégicas que aseguran el cumplimiento de los objetivos institucionales.

En este marco, la gerencia educativa abarca dimensiones como la gestión pedagógica, administrativa y comunitaria (Drucker, 2002; Manzanal, 2019). Particularmente, la gestión pedagógica se concreta en los procesos de enseñanza y aprendizaje, como en la organización de recursos didácticos que los sustentan. En esta representación, la UNESCO (2025) destaca que la gestión pedagógica constituye el eje central del proceso formativo, al centrarse en cómo aprenden los estudiantes y en la necesidad de una actualización curricular permanente.

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 es vital, especialmente al abordar problemas como la inclusión de niños con discapacidad. En este sentido, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2021) ofrece una definición de la discapacidad a partir de 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 se reduce a una deficiencia física, sensorial, intelectual o mental. El entorno juega un papel crucial, ya que el diseño del mundo que nos rodea, como edificios sin rampas, información no accesible, actitudes discriminatorias o falta de apoyo, es lo que genera 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 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.

En esta misma línea, la gerencia del aula en torno a la inclusión constituye un imperativo ético y educativo orientado a atender la diversidad y derribar las barreras que impiden la interacción plena de las personas con discapacidad (Villagrán, 2025). Por su parte, la Organización de las Naciones Unidas, en el Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2020: América Latina y el Caribe: inclusión y educación: todos y todas sin excepción (UNESCO, 2020), y en el documento titulado Hacia la inclusión en la educación: situación, tendencias y desafíos, 25 años después de la Declaración de Salamanca de la Unesco (UNESCO, 2021), 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 a las 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, mediante la promoción de la educación para todos, la eliminación de las desigualdades, el impulso de políticas inclusivas y la acción urgente.

No obstante, la UNESCO (2020; 2021) 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, relacionadas con 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 principal obstáculo para la inclusión es la exclusión educativa, en la que ciertos grupos de personas quedan al margen del sistema educativo, ya sea porque no tienen acceso o porque enfrentan barreras que les impiden beneficiarse plenamente de la educación. Esta situación se materializa en las aulas comunes. De allí que la exclusión de niños en situación de discapacidad, en la mayoría de los casos, se deba 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, aspectos en los que se encuentra implicada la gerencia de aula.

Partiendo de esta premisa, se destaca el papel fundamental que debe ejercer el gerente de aula, especialmente en la educación inicial, en cuanto a la eliminación de las barreras que enfrentan los estudiantes en situación de discapacidad. La inclusión educativa desempeña un papel clave en el fortalecimiento del desarrollo emocional y social, ya que favorece la interacción con los pares, disminuye el riesgo de aislamiento y contribuye positivamente a la construcción de la autoestima (UNICEF, 2021). Además, facilita el progreso académico al garantizar el acceso al currículo común mediante adaptaciones pedagógicas personalizadas.

Según la UNESCO (2025), en el Informe de seguimiento de la educación en el mundo, 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 en la que 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 gestión pedagógica centrada en la equidad (Booth & Ainscow, 2011).

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.

Al respecto, 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, a 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 en numerosos sistemas educativos, especialmente en América Latina. En el caso de Venezuela, la inclusión está amparada por instrumentos jurídicos como 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.

A la luz de una mirada vivencial, propia del 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 consecuencia, 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.

Los autores antes señalados, 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 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 y la ceguera, entre otras, con herramientas prácticas y sensibilidad ética. Por tanto, la gerencia educativa debe garantizar los medios necesarios para este acompañamiento.

Este enfoque beneficia a la totalidad del grupo estudiantil, incluyendo a quienes presentan alguna condición, al promover valores como la empatía, la cooperación y la aceptación de la diversidad. Por el contrario, la exclusión escolar tiende a generar efectos adversos, tales como el aislamiento, la disminución de la autoestima y dificultades para establecer vínculos interpersonales.

A partir de este panorama, resulta pertinente interrogarse, con el enfoque fenomenológico-hermenéutico: ¿qué dinámicas emergen en la gerencia del aula de Educación Inicial cuando se convive con estudiantes en situación de discapacidad? En el prisma ontológico, esta realidad se concibe como subjetiva y plural, y debe comprenderse a partir de las experiencias vividas por los docentes en contextos educativos concretos, donde interactúan con estudiantes con discapacidad (Heidegger, 2002).

En las argumentaciones de la UNESCO (2020), en su informe “Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción”, señala que las falencias en la gestión educativa dentro del aula constituyen una causa estructural de exclusión. Estas deficiencias incluyen la falta de planificación inclusiva, la escasa formación docente, la ausencia de liderazgo pedagógico y el uso de metodologías homogéneas que no responden a la diversidad del estudiantado. La falta de apoyo y recursos para una gestión efectiva del aula reproduce prácticas excluyentes, generando barreras pedagógicas y actitudinales.

Ahora bien, en coherencia con el enfoque fenomenológico-hermenéutico, este estudio buscó comprender las esencias 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, 2006; Heidegger, 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). La investigación se arraiga en la experiencia situada del investigador como docente, quien reconoce, en su praxis, los desafíos persistentes en la gerencia del aula de educación inicial y la inclusión de niños y niñas en situación de discapacidad.

En un acercamiento previo realizado en el Centro Preescolar General Jacinto Lara, ubicado en el barrio La Paz del municipio Iribarren, Barquisimeto, estado Lara, se recogieron las voces de los docentes gerentes de aula, quienes, en su realidad vivida,

revelan tensiones profundas al abordar la inclusión.

Expresiones como: “A veces siento que no tengo las herramientas para atender a un niño con discapacidad sin descuidar al resto del grupo” y “La inclusión suena bonita, pero en la práctica, sin apoyo ni formación, es un desafío constante” (Diario de campo de los investigadores, 2024), 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”. Asimismo, 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 (Diario de campo de los investigadores, 2024).

Estas narrativas reflejan un malestar estructural en la gerencia pedagógica, donde las experiencias no constituyen hechos aislados, sino manifestaciones de una tensión compartida que se origina en la formación del profesorado, la falta de apoyo institucional y las condiciones desfavorables del contexto. En este sentido, la UNESCO (2020) señala que muchos sistemas educativos presentan carencias estructurales en la formación docente, lo que limita la implementación de prácticas inclusivas efectivas.

Al respecto, estudios recientes también evidencian esta problemática. Avramidis y Norwich (2002) afirman que los docentes sin formación especializada tienden a experimentar inseguridad y frustración, al percibir que sus estrategias tradicionales no son suficientes para atender la complejidad del aula inclusiva.

En la misma línea, Booth y Ainscow (2011) afirman que la inclusión involucra dimensiones organizativas y relacionales de la gestión educativa. El docente debe adaptar el currículo, redistribuir recursos y construir ambientes colaborativos; de lo contrario, la inclusión se reduce a una declaración sin concreción práctica. Además, Wittwer et al. (2024) evidencian bajos niveles de autoeficacia en docentes que trabajan con estudiantes con TEA sin formación especializada, mientras que Lukins et al. (2023) señalan la brecha entre formación universitaria y práctica escolar, lo cual afecta significativamente la gestión pedagógica.

En lo que respecta a el contexto venezolano, aunque existe un marco legal que garantiza el derecho a la educación inclusiva, la realidad evidencia un desfase entre lo normativo y lo vivido. La Ley Orgánica para la Inclusión (2024) promueve la equidad y la accesibilidad; sin embargo, en la práctica persisten limitaciones como la falta de personal especializado, recursos insuficientes y condiciones inadecuadas en las aulas.

Incluso la Circular Ministerial 00001 (2025) se implementa sin considerar estas limitaciones, lo que incrementa los retos docentes y traslada la responsabilidad de la inclusión a actores que no cuentan con condiciones suficientes para garantizarla. En este contexto, emergen interrogantes que orientan la

investigación: ¿qué significados atribuyen los docentes a la gerencia del aula inclusiva? ¿Qué experiencias configuran dichos significados? ¿Cómo influyen los contextos en su construcción? ¿Qué tensiones emergen en la práctica?

Comprender estas experiencias implica adentrarse en el mundo vivido del docente e interpretar sus significados (Van Manen, 2016; Dahlberg et al., 2020). En consecuencia, el propósito del estudio fue develar los significados que los docentes atribuyen a la gerencia del aula en educación inicial para la inclusión de niños en situación de discapacidad. La investigación se inscribe en el Núcleo de Investigación Desarrollo Humano y Diversidad (NIDEHUDI), línea Formación y Praxis Pedagógica para la Diversidad e Inclusión (FOPDI), de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Luis Beltrán Prieto Figueroa de Barquisimeto (UPEL-IPB).

MATERIALES Y MÉTODOS

La investigación se desarrolló bajo el paradigma interpretativo, orientado a comprender las realidades subjetivas y los significados que los docentes atribuyen a sus experiencias en contextos específicos. Este posicionamiento epistemológico parte de la premisa de que las comprensiones y categorías conceptuales no surgen de teorías preestablecidas para ser probadas, sino que emergen directamente de la riqueza y particularidad de la vivencia (Denzin & Lincoln, 1985).

En consonancia, el estudio se inscribe en un enfoque cualitativo, el cual posibilitó una exploración profunda de las interpretaciones que los docentes construyen en torno a la gerencia del aula inclusiva, permitiendo captar la complejidad de sus prácticas en entornos marcados por limitaciones estructurales (Piñero, Rivera y Esteban, 2018).

Para alcanzar este propósito, la investigación adoptó la orientación fenomenológico-hermenéutica (Van Manen, 2016; Dahlberg et al., 2020). Este método resultó idóneo para describir e interpretar la experiencia vivida, revelando los significados profundos subyacentes a la labor docente. Así, el diseño permitió trascender la mera descripción de la praxis, favoreciendo la comprensión de los fundamentos y las intencionalidades que los docentes movilizan al gestionar la inclusión en el aula.

Siguiendo los planteamientos de Max van Manen (2016), la investigación fenomenológico-hermenéutica constituye una reflexión interpretativa de las experiencias vividas, más allá de una simple descripción. Su objetivo es “aclarar el significado de la experiencia humana como fenómeno” (Van Manen, 2016: 11). El autor, 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 ida y vuelta entre el todo y las partes, profundizando en la comprensión a través de la interpretación textual de las narrativas.

Por su parte, Dahlberg et al. (2020) acentúan 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.

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.

El desarrollo de este método transita por fases cíclicas y recursivas, permitiendo una constante retroalimentación e intercambio entre sus distintos momentos:

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 sobre 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, destacando 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 este proceso implica una 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. Asimismo, 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 diálogo interpretativo con el texto. Se busca comprender 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, los participantes 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 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) señala 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) indican que la expresión debe ser clara, coherente y profunda, facilitando que los significados se manifiesten con claridad para el lector. Para ello, se emplean descripciones detalladas y análisis interpretativos que transmiten la comprensión alcanzada.

Tomando los postulados de Piñero, Rivera y Esteban (2018), los actores sociales son individuos vinculados con el fenómeno de estudio y se conciben como tales porque son los encargados de construir los significados de la realidad, lo cual, en este caso, se logra mediante la reflexión sobre su propia experiencia vivida.

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, los actores sociales son cinco docentes de educación inicial como gerentes de aula del Centro Preescolar General Jacinto Lara. Ellos son las voces clave porque:

- Viven la experiencia: son los actores principales que gestionan diariamente sus aulas, enfrentando los desafíos y aplicando estrategias de inclusión. Su experiencia es el fenómeno que se busca develar.
- 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.
- Permiten el acercamiento fenomenológico: sus narrativas y reflexiones constituyen la fuente primaria para comprender la esencia de este fenómeno, tal como lo experimentan.

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

Asimismo, se les solicita describir situaciones concretas: desafíos enfrentados, estrategias implementadas, emociones experimentadas, aciertos y frustraciones. Se formulan 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? Esto busca fomentar una narración rica y espontánea.

Las entrevistas realizadas fueron transcritas de manera lineal y rigurosa para iniciar posteriormente el proceso de categorización, el cual facilita la organización y comprensión de las unidades de significado que emergen (Piñero, Rivera y Esteban, 2018). Este procedimiento, de carácter recursivo, se compone de tres fases interrelacionadas: se realizó una lectura minuciosa, línea por línea, en la que se enumeran en un protocolo de entrevistas los testimonios de los docentes.

Cada segmento discursivo que exprese una idea, acción, sentimiento o percepción relevante sobre la gerencia del aula o la inclusión es identificado mediante un código cromático y se le

asigna una unidad de significado. Con el fin de garantizar la trazabilidad y legitimidad del análisis, cada unidad es referenciada con el código del informante y la ubicación exacta de las líneas en el protocolo de entrevista transcrito (ej. IL, EAL líneas 1–28). Posteriormente, se procede a sistematizar dichas unidades mediante etiquetas descriptivas que capturan la esencia del fenómeno, permitiendo desglosar la experiencia vivida en sus componentes más significativos para su posterior interpretación.

Se identificó la categoría central que articula y explica la mayor parte de las experiencias y dilemas de los docentes. Esta categoría representa 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 vinculan a esta, formando una estructura coherente que refleja la complejidad del fenómeno estudiado.

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

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

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 fundamentan en la rigurosidad fenomenológica propuesta por Dahlberg et al. (2020), entendida como la fidelidad 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 soporta 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 develan las categorías surgidas en este proceso indagativo:

Gerencia de Aula

Gestión Inclusiva en la Educación Inicial

Los docentes la describen como una práctica reflexiva que requiere anticipación, conocimiento y organización del entorno. En las voces 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, tanto con los planteamientos de Drucker (2002)

y Becerra (2022) sobre la función directiva del gerente de aula, como con Booth y Ainscow (2011), quienes indican que la gerencia de aula es el ejercicio del docente como líder investigador que gestiona el ambiente y los recursos de aprendizaje con sensibilidad humana, buscando siempre la transformación y mejora continua de su práctica educativa. En este sentido, la inclusión depende más de las estructuras y prácticas escolares que de las características del alumnado.

Planificación pedagógica adaptada

“El docente debe ser conocedor de esas condiciones, de esa discapacidad, para poder hacer una planificación, una evaluación, una organización del ambiente.” (ED: 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. Bajo el prisma de Becerra (2022), planificar equivale a gerenciar estratégicamente, previendo necesidades y articulando recursos con visión de futuro.

Fenomenológicamente, esta microcategoría 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

“Hay que organizar el ambiente para facilitar el trabajo del niño.” (ED: 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 (2011) acompaña este significado, cuando en sus postulados encontramos 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. En el marco de 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

“No se trata de incluir al niño, sino de cómo debe ser el trabajo del grupo para un aprendizaje de calidad.” (ED: 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. Partiendo de 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.

Rutinas estructuradas y previsibles

“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

“Grupos moderados permiten atención personalizada.” (ED: IL, EAL 37–42). IL enfatiza que el tamaño del grupo influye directamente en la calidad de la atención. Booth y Ainscow (2011) coinciden en que la inclusión requiere condiciones institucionales adaptadas y recursos adecuados. Con base en 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.

Proceso de Inclusión en la Educación Inicial

Inclusión como participación activa

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

Ocampo (2017; 2020; 2021) realza 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. Los investigadores interpretan 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

“Trabajamos su regulación emocional con comunicación calmada y apoyos visuales.” (ED: 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

Desconocimiento teórico-práctico (DT-IL_01)

“A veces tenemos el dominio teórico, pero no el práctico.” (ED: IL, EAL 60–66). IL reconoce la distancia entre saber y hacer, una tensión recurrente en los procesos inclusivos. La UNESCO y UNICEF (2022) y Echeita (2017) 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

“A veces, aun con conocimiento, no hay disposición para incluir.” (ED: 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) aportan que la apertura emocional y la autoconciencia son condiciones indispensables para la transformación educativa. 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.

Pilares Fundamentales del Gerente Inclusivo de Aula en Educación Inicial

La articulación de los pilares Ser, Conocer, Convivir, Emprender y Hacer permite conceptualizar la gerencia inclusiva no como una función administrativa, sino como una praxis humana integral. A continuación, se desvelan los significados emergentes de cada dimensión:

1. El Pilar SER: La Ontología del Cuidado y la Ética

El Ser en la gerencia inclusiva se desplaza de la gestión técnica hacia la formación ética y reflexiva del docente. Aquí, el gerente de aula se constituye como un referente humano comprometido con la equidad (IL, EAL 16–27). Bajo la mirada de Van Manen (2016), este pilar representa la presencia pedagógica: una forma de estar en el mundo que reconoce el valor intrínseco de cada niño.

Como expresa la informante IL: “la gestión debe centrarse en las personas, en sus emociones, talentos y potencialidades” (EAL 16–27). Esta visión coincide con el liderazgo de Drucker (2002) y la gerencia transformacional de Luna y Sanmartín

(2019), donde la empatía y la autoconciencia emocional (Seligman, 2011) son los cimientos de comunidades de aprendizaje sostenibles. El Ser del gerente inclusivo es, en esencia, una práctica de sensibilidad ética ante la alteridad.

2. El Pilar CONOCER: El Saber Situado y la Episteme Inclusiva

El Conocer trasciende el dominio de contenidos para abarcar la comprensión profunda de las condiciones de discapacidad y las barreras del entorno. IL señala con claridad: “El docente debe ser conocedor de esas condiciones... para poder hacer una planificación, una evaluación y una organización del ambiente” (EAL 1–14).

Fenomenológicamente, este saber no es abstracto; es una vivencia activa donde el docente interpreta la realidad del aula para tomar decisiones pertinentes. Este pilar se sustenta en la ecología emocional (Conangla & Soler, 2013), permitiendo al gerente anticipar conflictos y ajustar la respuesta pedagógica a la génesis del enfoque multidimensional de la discapacidad (UNESCO & UNICEF, 2022).

3. El Pilar CONVIVIR: La Alteridad en la Interacción Diaria

Esta dimensión es el eje de la cohesión grupal. No se trata de la simple presencia física, sino de una construcción conjunta de pertenencia. Mientras IL destaca que los grupos moderados facilitan la atención, EM enfatiza la esencia del pilar: “el niño no está en el aula por estar, sino para ser parte activa” (EAL 43–51).

La gerencia del Convivir implica cultivar un clima emocional de seguridad y respeto mutuo (Booth & Ainscow, 2021). El gerente inclusivo actúa como un mediador social que reconoce la participación activa como el indicador máximo de éxito en la gestión, integrando a las familias en un tejido de corresponsabilidad ética.

4. El Pilar EMPRENDER: Innovación y Transformación del Entorno

Emprender representa la capacidad creativa del docente para desafiar la rutina y generar oportunidades de aprendizaje significativas. EM revela que la gerencia inclusiva “transforma la cultura institucional” (EAL 28–41), posicionando al docente como un agente de cambio.

Desde los significados de los versionantes, emprender es un acto estratégico donde la innovación se articula con la planificación flexible. El gerente no solo administra, sino que lidera la eliminación de barreras, movilizandolos recursos con una visión proactiva y adaptativa, tal como lo demandan los estándares internacionales (UNESCO & UNICEF, 2022).

5. El Pilar HACER: La Praxis como Testimonio de la Inclusión

Finalmente, el Hacer es la dimensión operativa donde la teoría se encarna en acción. Es el momento en que la planificación inclusiva se manifiesta en la organización del

espacio, el uso de materiales adaptados y la mediación pedagógica en tiempo real.

Para el gerente inclusivo, Hacer es un diálogo constante entre la intención y el ajuste reflexivo (Dahlberg et al., 2020). Es la capacidad de traducir los derechos humanos en una atención personalizada que garantiza que cada niño, independientemente de su condición, experimente el éxito educativo. Aquí, la efectividad gerencial se mide por la calidad del encuentro pedagógico y la reducción efectiva de la exclusión.

Recursividad-Interpretativa del Entramado Categorical

Con la mirada fenomenológico-hermenéutica, la gerencia del aula inclusiva se percibe como un fenómeno que trasciende lo administrativo y lo 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 se convierte, en un proceso dialógico donde la acción del docente se interpreta no solo en la eficiencia organizativa, sino a partir del encuentro humano con cada estudiante.

Dado que esta investigación adopta un enfoque multidimensional social de la discapacidad, siguiendo los lineamientos de la UNESCO y UNICEF (2022) y de Echeita y Sandoval (2023), quienes plantean la inclusión como un derecho humano integral y no simplemente como la integración física de estudiantes con necesidades especiales, se incorpora la Psicología Positiva (Seligman, 2011) y la ecología emocional aplicada a la gerencia educativa. Esto permite comprender cómo las emociones de docentes y estudiantes influyen en la dinámica del aula y en el aprendizaje efectivo. Bajo un enfoque multidimensional social de la discapacidad (UNESCO & UNICEF, 2022) y el apoyo de la Psicología Positiva (Seligman, 2011), emerge la categoría central de este estudio:

Categoría: Gerencia Educativa desde el Enfoque Multidimensional Inclusivo para la Atención de la Discapacidad en el Nivel Inicial:

La gerencia educativa, comprendida en la génesis de 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”. No se concibe únicamente 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.

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, permitiendo que este “muestre su significado”, lo cual facilita captar cómo la práctica gerencial se humaniza desde el encuentro con la alteridad. Este tipo de gerencia de aula presenta las siguientes características:

1. 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 revela que, en los significados de los docentes, en cuanto a la gerencia no se limita a la administración de recursos materiales ni 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.

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 comprender cómo la gerencia educativa se vivencia en la raíz subjetiva de la sensibilidad hacia la diversidad y la singularidad de cada estudiante.

La literatura en gerencia educativa, respalda lo esbozado con la mirada de Drucker (2002) al considerar 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. De este modo, 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.

En consonancia con Drucker, Luna y Sanmartín (2019) complementan las ideas delineadas al nutrir que, la gerencia moderna requiere empatía, innovación y una visión participativa, elementos que permiten transformar no solo la organización, sino también la cultura educativa. 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 la 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 educativas 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 también 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 el aprendizaje colaborativo y el sentido de pertenencia en todos los estudiantes.

Fundamentado en 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 experiencia vivida por los docentes (IL), los postulados de la gerencia educativa (Drucker, 2002; Luna y Sanmartín, 2019; Becerra, 2023) y la interpretación fenomenológico-hermenéutica que permite comprender el significado profundo de liderar en un aula inclusiva.

2. Liderazgo Ético y Responsabilidad Social

La gestión humana y transformacional del gerente de aula también se interpreta a partir de la ética educativa, en la que cada decisión implica una responsabilidad hacia los estudiantes, las familias y la comunidad escolar. Drucker (2002) y la UNESCO (2025) coinciden que el liderazgo eficaz combina la eficiencia organizativa con principios éticos, buscando generar un impacto positivo en las personas y en la sociedad. En el aula inclusiva, esto se traduce en prácticas que no solo procuran resultados académicos, sino que también 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 centrarse 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 se encuentra 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.

3. 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 los desafíos con creatividad y resiliencia.

Así, la gestión humana no se limita al control de recursos ni 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.

4. 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 las 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 que la inclusión no es simplemente un acto administrativo de integración de estudiantes con discapacidad, sino un proceso complejo de cambio cultural,

político y pedagógico que involucra a toda la comunidad educativa.

En la perspectiva fenomenológico-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. La gerencia inclusiva se comprende no solo como una práctica observable, sino como una vivencia de apertura, comprensión y acogida hacia el otro, especialmente hacia los estudiantes en situación de discapacidad.

Por su parte, Booth y Ainscow (2011) enfatizan que la inclusión educativa requiere revisar estructuras, actitudes y prácticas que históricamente han generado exclusión. La gerencia inclusiva implica, por tanto, liderar procesos de transformación organizacional en los que docentes, directivos y comunidad escolar participen 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 la UNESCO y UNICEF (2022), enfatiza que la inclusión debe entenderse como un derecho y un proceso integral que abarca dimensiones educativas, sociales y emocionales. En este contexto, la gerencia inclusiva se convierte en un acto político y pedagógico: político, porque implica decisiones estratégicas y asignación de recursos; pedagógico, porque se concreta en la práctica diaria de docentes y directivos.

Fenomenológicamente, esto se evidencia en la apertura hacia el otro, donde la aceptación de la diversidad se traduce en acciones concretas como 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) sustenta 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 al cumplimiento normativo, sino que se fundamenta en un compromiso genuino con la equidad y el respeto a la singularidad de cada estudiante. El docente, como líder inclusivo, actúa como 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) evidencia que el docente enfrenta desafíos como la adaptación de planes educativos, la gestión de recursos

limitados y el equilibrio en la atención a estudiantes con distintos niveles de necesidad. Esta experiencia muestra que la gerencia inclusiva es un ejercicio de flexibilidad estratégica, donde la toma de decisiones se orienta al bienestar colectivo, la participación efectiva y la construcción de oportunidades equitativas de aprendizaje.

A través de los testimonios interpretados, la gerencia inclusiva se concibe como un diálogo constante entre la práctica y el ideal educativo. Cada acción docente implica una negociación entre la realidad institucional, las características del estudiantado 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 permanente.

El significado de la gerencia inclusiva también se evidencia en la participación activa y el sentido de pertenencia de los estudiantes. Según Ocampo (2017; 2020; 2021), la inclusión auténtica implica que los estudiantes no solo estén presentes físicamente, sino que participen como 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. En el marco de la psicología positiva, estas prácticas contribuyen a la resiliencia y al bienestar general de la comunidad educativa (Seligman, 2011).

Interpretativamente, la gerencia inclusiva se consolida como un fenómeno que integra las dimensiones pedagógica, emocional y social. La planificación, la mediación y la evaluación no son actividades aisladas, sino elementos interrelacionados que generan coherencia entre políticas, recursos y necesidades del estudiantado. 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).

Con las significaciones anteriores, la gerencia inclusiva se interpreta como un acto de liderazgo ético, pedagógico y social que transforma la cultura institucional, promueve la 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.

5. 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 exige revisar las estructuras, actitudes y normas que pueden generar exclusión dentro del sistema educativo. Booth y Ainscow (2011) reafirman que la inclusión educativa demanda modificaciones

en tres dimensiones principales: la cultura escolar, las políticas institucionales y las prácticas pedagógicas. Estas transformaciones 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, actúa como mediador y facilitador de cambios culturales. Esto implica 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 se orienta a disminuir barreras y fomentar la participación plena de todos los estudiantes, independientemente de sus condiciones particulares.

6. Dimensión Relacional de la Gerencia Inclusiva

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 se sienten parte activa de la dinámica del aula, perciben que sus opiniones y acciones son valoradas y reconocen 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. Becerra (2022) propone que la gerencia de aula debe asumir un carácter investigativo constante. En un aula inclusiva, esto implica que el docente no solo investiga contenidos, sino que también investiga a sus estudiantes.

La acción se concreta en el uso para identificar barreras físicas, cognitivas o sociales que limitan la participación del alumnado. De este modo, la gerencia deja de ser estandarizada para convertirse en una gestión personalizada, sustentada en el diagnóstico continuo de la diversidad del grupo.

A la luz de la gerencia democrática planteada por Becerra (2022), la inclusión representa su máxima expresión. No se trata de ofrecer lo mismo a todos (igualdad), sino de proporcionar a cada estudiante lo que necesita para participar (equidad). En este sentido, la gerencia de aula inclusiva promueve el diálogo y la participación, permitiendo que los estudiantes con discapacidad o con dificultades de aprendizaje tengan voz en las decisiones del aula, fortaleciendo su sentido de pertenencia.

Asimismo, Becerra destaca que el gerente de aula debe gestionar conflictos y motivar. En el contexto inclusivo, esto

resulta fundamental para prevenir situaciones como el acoso escolar, mediante la construcción de un clima emocional donde la diferencia sea reconocida como valor y no como defecto. Igualmente, se fomenta la resiliencia, ya que el docente, en la génesis de su vocación, acompaña los distintos ritmos de aprendizaje sin generar frustración, gestionando el tiempo con flexibilidad.

Becerra también hace referencia a la administración eficaz de los recursos, lo que, en articulación con la inclusión, se vincula con la aplicación del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). El gerente de aula no gestiona un único recurso didáctico, sino una diversidad de medios audios, videos, materiales táctiles y herramientas digitales. En este sentido, la eficiencia se redefine en función de la capacidad del docente para diversificar los canales de acceso al aprendizaje.

7. 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, evidenciando su capacidad para traducir 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 la construcción de un clima de aula donde la diversidad se percibe como una riqueza y no como una limitación.

8. Liderazgo Ético y Participativo

La gerencia inclusiva se caracteriza, además, por un liderazgo ético y participativo. El gerente de aula se constituye 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 dentro del aula.

Por lo tanto, la gerencia inclusiva no se configura como un rol meramente jerárquico, sino como un acto de servicio, donde la autoridad se ejerce para favorecer la participación, la colaboración y el desarrollo integral de todos los estudiantes.

9. Liderazgo Emocional Positivo del Gerente de Aula

El liderazgo emocional positivo del gerente de aula constituye una dimensión central en la gerencia educativa inclusiva, ya que 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 docentes y estudiantes enfrentan la diversidad”, lo cual evidencia que la práctica educativa no

puede concebirse de manera exclusivamente técnica o administrativa.

Este liderazgo 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) nutren 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, la motivación estudiantil y la cooperación docente.

La Psicología Positiva, propuesta por Seligman (2011), proporciona un marco teórico que sustenta esta dimensión de la gerencia. El bienestar, la resiliencia y el desarrollo de fortalezas personales son fundamentales para optimizar el aprendizaje y la convivencia. En la práctica, la regulación emocional y la creación de ambientes seguros y empáticos se configuran como estrategias de liderazgo que favorecen la participación activa de los estudiantes en situación de discapacidad. Esto se articula con los aportes de Conangla y Soler (2013) sobre la ecología emocional, que destacan la influencia de las emociones en la calidad de las relaciones y en el aprendizaje significativo.

El gerente de aula emocionalmente consciente actúa como mediador entre la estructura institucional y la experiencia afectiva de los estudiantes. No se limita a implementar normas o estrategias, sino que comprende cómo los sentimientos, expectativas y tensiones influyen en la participación y el aprendizaje. Estas acciones evidencian el sentido ético de la gerencia, donde cada decisión impacta la experiencia vital del estudiante y la dinámica colectiva del aula.

10. Gestión Emocional y Relaciones Interpersonales

La gestión humana también incorpora la dimensión emocional del liderazgo, en la cual el docente reconoce que sus emociones y actitudes influyen directamente en la experiencia de los estudiantes. La fenomenología hermenéutica permite comprender cómo la empatía, la escucha activa y la sensibilidad hacia las necesidades individuales generan un impacto transformador en el clima del aula.

Bajo la mirada de la ecología emocional (Conangla y Soler, 2013), las emociones forman parte de un sistema interdependiente que incide en la motivación, la cooperación y el aprendizaje significativo. En este contexto, 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 concreta en estrategias como la adaptación de rutinas, el uso de apoyos visuales, la implementación de tiempos de regulación emocional y la planificación de actividades que favorezcan la participación equitativa. Estas acciones

configuran la gestión transformacional como un fenómeno integral en el que convergen dimensiones administrativas, pedagógicas y emocionales.

11. Liderazgo Emocionalmente Inteligente

El gerente de aula, fundamentado en la psicología positiva y la ecología emocional, se configura como un líder emocionalmente inteligente, capaz de reconocer, comprender y responder a las emociones de los estudiantes y del equipo docente. Este liderazgo no se limita a la resolución de conflictos, sino que promueve un ambiente de seguridad, confianza y pertenencia.

La gerencia emocional tiene un impacto directo en el aprendizaje y la participación. Cuando se fomenta el bienestar emocional, se generan condiciones que favorecen la atención, la motivación y la cooperación. Seligman (2011) mantiene que los estados emocionales positivos potencian la creatividad, la resolución de problemas y la capacidad de aprendizaje. En un contexto inclusivo, esto implica que los estudiantes no solo se integran físicamente, sino que participan plenamente y desarrollan sus competencias.

En la práctica, la regulación emocional se concreta en estrategias como el uso de una comunicación calmada y asertiva, la incorporación de apoyos visuales, y la adaptación de la intensidad de las actividades según la capacidad de autorregulación de los estudiantes. Estas acciones no solo facilitan el aprendizaje, sino que también fortalecen la dinámica grupal, promoviendo la cooperación y reduciendo tensiones.

De esta manera, la dimensión emocional del gerente de aula se comprende como una praxis de cuidado y mediación. El docente no solo organiza y dirige actividades, sino que atiende la vida afectiva y relacional del aula, promoviendo el equilibrio emocional y el bienestar colectivo. Por lo tanto, la gerencia emocional se consolida como un componente esencial de la educación inclusiva, integrando la planificación estratégica, la mediación pedagógica y el acompañamiento emocional en un mismo entramado de sentido.

CONCLUSIONES

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, por encima de todo, profundamente humano. Lejos de reducirse a una administración técnica de recursos o al cumplimiento burocrático de normativas, la gerencia emerge como una praxis ética y emocional. Es un proceso transformador cuya esencia reside en garantizar la participación plena y el desarrollo integral de cada estudiante, reconociendo la diversidad no como una dificultad, sino como un valor pedagógico central (IL, EAL 1–28; EM, EAL 29–51).

Bajo la mirada fenomenológico-hermenéutica, estos significados

cobran vida en la experiencia cotidiana y en la reflexión constante sobre el impacto de las decisiones docentes. Como sugieren Dahlberg et al. (2020), estos sentidos no son abstracciones; se tejen en el "regreso al fenómeno mismo", permitiendo que las voces de los actores revelen lo que consideran significativo. Así, la planificación y la mediación pedagógica se entrelazan indisolublemente con la dimensión relacional y el cuidado afectivo.

Las experiencias que nutren estos significados se anclan en la convivencia diaria con la diversidad, particularmente frente a condiciones como el autismo o la discapacidad motora y cognitiva. En este escenario, la planificación adaptada y la organización del ambiente trascienden la logística para convertirse en actos de acogida que permiten al estudiante experimentar un sentido de pertenencia genuino. Esta vivencia queda legitimada por las voces de los informantes clave, quienes refieren cómo estas acciones de mediación pedagógica son fundamentales en su praxis (IL, EAL líneas del testimonio 1–28; EM, EAL líneas del testimonio 29–51). Los alegatos destacan que los momentos de mayor trascendencia ocurren cuando la interacción fluye de manera cooperativa, transformando los desafíos tales como la regulación emocional o el manejo de conductas disruptivas en hitos de aprendizaje profesional y personal (IL, EAL líneas del testimonio 52–59).

Esta interpretación permite comprender que la gerencia inclusiva transforma la identidad del docente: su rol evoluciona de ser un transmisor de contenidos a convertirse en un acompañante sensible que escucha y responde éticamente a la alteridad. No obstante, estos significados no se construyen en el vacío; están mediados por contextos institucionales y culturales. Factores como la infraestructura, la formación continua y las creencias sociales sobre la discapacidad determinan la viabilidad de una inclusión efectiva (Booth & Ainscow, 2011; UNESCO & UNICEF, 2022).

En cuanto a la dimensión personal, la sensibilidad y la disposición emocional emergen como los descriptores más críticos. La experiencia demuestra que el conocimiento teórico es insuficiente si no está acompañado de empatía y de una reflexión profunda sobre la propia práctica (Seligman, 2011; Conangla & Soler, 2013).

Finalmente, la investigación identifica tensiones necesarias: la dicotomía entre la teoría y la práctica, las resistencias emocionales y las limitaciones materiales. Lejos de ser obstáculos insalvables, estas tensiones se interpretan como oportunidades para la innovación y la reflexión crítica. En síntesis, gerenciar el aula desde la inclusión es un acto que humaniza la educación, fortalece los vínculos y consolida una praxis sensible a la diversidad, capaz de transformar la realidad escolar en un ecosistema de equidad y bienestar (Van Manen, 2016; Dahlberg et al., 2020).

CONFLICTO DE INTERÉS

Los autores declaran que no existen conflictos de interés.

CONTRIBUCIÓN DE AUTORES

Investigadora de campo y sistematizadora de la experiencia investigativa, N, P.; investigadora metodológica y sistematizadora de la revisión y redacción del manuscrito fenomenológico, Y, P. Todos los autores han leído y aceptado la versión publicada del manuscrito.

REFERENCIAS

- Avramidis, E., y Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129–147. <https://doi.org/10.1080/08856250210129056>
- Becerra, E. (2022). *La gerencia de aula para el desempeño del docente investigador en las prácticas pedagógicas* [Tesis doctoral, Universidad Pedagógica Experimental Libertador]. Tesis Doctorales UPEL. <https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/204>
- Booth, T., y Ainscow, M. (2011). *Guía para la inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas* (Ed. rev.). Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Conangla, J., y Soler, J. (2013). *Ecología emocional en la educación*. Editorial Graó.
- Dahlberg, K., Dahlberg, H., y Nyström, M. (2020). *Reflective lifeworld research* (3ª ed.). Studentlitteratur.
- Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (Eds.). (2018). *The SAGE handbook of qualitative research* (5ª ed.). SAGE Publications.
- Drucker, P. F. (2002). *Management challenges for the 21st century*. HarperBusiness.
- Echeita, G. (2017). *Educación inclusiva: Más allá de la integración*. Paidós.
- Echeita, G., Simón, C., y Sandoval, M. (2023). Desarrollar el aprendizaje y la participación en las escuelas: Uso del Índice de Inclusión en España: Lecciones aprendidas y desafíos comunes. *Revista Internacional de Aprendizaje y Cambio*, 15(4). <https://www.inderscienceonline.com/doi/epdf/10.1504/IJLC.2023.132133>
- Gadamer, H.-G. (2006). *Truth and method* (2ª ed. rev.). Continuum.
- Guba, E. G., y Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105–117). SAGE Publications.
- Heidegger, M. (2002). *Being and time*. Blackwell.

- Husserl, E. (1970). *The crisis of European sciences and transcendental phenomenology*. Northwestern University Press.
- 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. *Journal of Special Education Research*, 58(2), 119–134.
- Luna, M., y Sanmartín, R. (2019). *Liderazgo y gestión educativa: Perspectivas contemporáneas*. Ediciones Morata.
- Manzanal, M. (2019). Los desafíos de la Administración en el Siglo XXI de Peter F. Drucker [Reseña del libro]. *Escritos Contables y de Administración*, 10(2), 113–119. <https://doi.org/10.52292/j.eca.2019.1838>
- Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2025). *Circular Ministerial 00001: Lineamientos para el proceso de inclusión educativa de los estudiantes con discapacidad o neurodivergencia en el subsistema de Educación Básica*. MPPE.
- Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconv_s.pdf
- Ocampo González, A. (2017). *Discapacidad e inclusión: Hacia un nuevo paradigma en educación*. Ediciones UCSH.
- Ocampo González, A. (2020). *Epistemología de la inclusión: Ensayos para pensar la diferencia, la educación y la justicia*. CEBIAE.
- Ocampo González, A. (2021). Discapacidad y exclusión ontológica. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15(1), 13–35. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782021000100013>
- Piñero, M., Rivera, M., y Esteban, E. (2018). *Proceder del investigador cualitativo*. FABRIRAY.
- República Bolivariana de Venezuela. (2024, 14 de marzo). *Ley Orgánica para la Inclusión, Igualdad y Desarrollo Integral de las Personas con Discapacidad*. Gaceta Oficial N.º 6.797 Extraordinario. https://www.undp.org/sites/g/files/zskgke326/files/2024-12/final_leyorganicadiscapacidad_accesible.pdf
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish*. Free Press.
- UNESCO. (2020). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2020: Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718>
- UNESCO. (2021). *Hacia la inclusión en la educación: Situación, tendencias y desafíos*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375748>
- UNESCO. (2025). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2025*. <https://doi.org/10.54676/FKZA2207>
- UNESCO y UNICEF. (2022). *Inclusive early childhood education: Guidelines for policy and practice*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380444>
- UNICEF. (2014). *Conceptualización de la educación inclusiva*. <https://www.unicef.org/lac/media/35096/file>
- UNICEF. (2021). *Estado mundial de la infancia 2021*. <https://www.unicef.org/es/informes/estado-mundial-de-la-infancia-2021>
- Van Manen, M. (2016). *Researching lived experience* (2ª ed.). Routledge.
- Villagrán, L. (2025). *Retos de la educación inicial ante la inclusión educativa*. Eliva Press.
- Wittwer, A., Fegert, J. M., y Züchner, I. (2024). Teachers' self-efficacy in inclusive classrooms. *International Journal of Inclusive Education*. <https://doi.org/10.1080/13603116.2023.2254974>

LICENCIA Y DERECHO DE AUTOR

Esta obra está licenciada bajo la Licencia Creative Commons atribución Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0)

Los autores conservan los derechos de autor de los artículos publicados y otorgan al editor el derecho a publicarlos, a ser citados como su editor original en caso de reutilización y a distribuirlos en todos los formatos y medios.

LICENSE & COPYRIGHT

This work is licensed under the Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License (CC BY-NC-SA 4.0)

Authors retain copyright of the published papers and grant to the publisher the right to publish the article, to be cited as its original publisher in case of reuse, and to distribute it in all forms and media.