



Universidad Autónoma de Ciudad Juárez

Instituto de Ciencias Sociales y Administración

Departamento de Humanidades

Maestría en Investigación Educativa Aplicada

**"Competencias docentes en la inclusión educativa del
síndrome de Down"**

Maestría en Investigación Educativa Aplicada

Jesús Martínez Siañez

"Becado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología"

Bajo la dirección de la

Dra. Bertha Lucia Martínez Mahr

Ciudad Juárez, Chih.

Mayo del 2026

Tabla de contenido

Capítulo I: Planteamiento del problema.....	4
1.1 Contextualización.....	4
1.2 Objetivo general.....	8
1.3 Objetivos específicos.....	8
1.4 Supuesto teórico.....	8
1.5 Justificación.....	9
Capítulo II: Marco teórico y conceptual.....	12
2.1 Antecedentes.....	12
2.2 Apartado teórico.....	16
2.3 La inclusión educativa postura teórica.....	17
2.4 Inclusión educativa: fundamentos conceptuales y enfoque real.....	19
2.5 Las competencias docentes postura teórica.....	36
2.6 Competencias personales: postura conceptual.....	44
2.7 Competencias profesionales: postura conceptual.....	52
2.8 Condición y características educativas de la población incluida.....	58
Capítulo III: Metodología.....	64
3.1 Enfoque.....	64
3.2 Recolección de información.....	67
3.3 Participantes.....	68
3.4 Plan de trabajo.....	71
3.5 Consideraciones éticas.....	71
3.6 Técnicas de análisis codificación y categorización.....	72
3.7 Criterios de rigor metodológico y validez.....	74
Capítulo IV: Resultados.....	77
4.1 Análisis de los resultados.....	77
4.2 Interpretación de resultados.....	103
4.2.1 Categorías emergentes.....	105
4.2.1.1 Actitudes docentes.....	105
4.2.1.2 Percepción docente.....	109
4.2.1.3 Atribución causal.....	111
4.2.1.4 Percepción institucional.....	116
4.2.1.5 Valoración del trabajo colaborativo.....	119
4.2.1.6 Fases del proceso inclusivo.....	122
4.2.1.7 Desarrollo de competencias personales.....	123
4.2.1.8 Consolidación de competencias docentes.....	125
4.2.1.9 Temporalidad en la inclusión.....	126
4.3 Discusión de resultados.....	127

Capítulo V: Conclusión	137
5.1 Aportaciones de la investigación.....	138
5.2 Implicaciones educativas.....	140
5.3 Líneas futuras de investigación	142
Referencias.....	144
Anexo 1	149
Anexo 3	153
Anexo 4	156
Anexo 5	156

Capítulo I: Planteamiento del problema

1.1 Contextualización

El contexto donde se desarrolló la investigación fue en zonas del noroeste y sureste de la Ciudad Juárez, dichas zonas se conforman de barrios, colonias periféricas y asentamientos urbanos en condiciones socioeconómicas desfavorables. Estas áreas se distinguen por concentrar parte significativa de la población que enfrenta situaciones de vulnerabilidad, como el acceso limitado a servicios básicos, empleo inestable y condiciones de vida que impactan directamente en el desarrollo integral de niñas, niños y adolescentes. Para Noriega y Erausquin (2022), la mayoría de las instituciones educativas como estas, se ubican dentro de las zonas residenciales de bajos recursos, con una configuración del entorno académico sin una vinculación social, limitado a dinámicas sociales y económicas dentro de la comunidad.

Se supone que las instituciones educativas deben cumplir una función formativa, que convierta espacios de atención y apoyo para los alumnos que enfrentan realidades complejas fuera del ámbito educativo. Los profesores que laboran en estas instituciones se enfrentan a múltiples desafíos, algunos de los obstáculos principales son la diversidad en estilos en el aprendizaje pues el desconocimiento teórico y la falta de habilidades de los docentes para aplicar ciertas estrategias es lo que se constituye en una limitación más de las muchas que hay en el ámbito de la educación pública. Este tipo de situaciones inclusivas según Vázquez y Velásquez (2024) requieren de prácticas docentes flexibles, reflexivas y contextualizadas, capaces de adaptarse a la peculiaridad de cada grupo. Describir las características contextuales del espacio donde se desarrolla el estudio pretende que visualicen y comprendan el ambiente en el que se sitúa la problemática de investigación y las condiciones estructurales y sociales que influyen en el fenómeno educativo en su estado puro.

El contexto del estudio se da principalmente en lugares caracterizados por condiciones socioeconómicas vulnerables que influyen directamente a los estudiantes que trae consigo una serie de barreras que limitan el desarrollo pleno del alumno con Síndrome de Down (SD) en el aula, algunas de las dificultades son la variedad de estilos de aprendizaje e integración social y una limitada práctica inclusiva correcta. Puigdemívol (2024) menciona que límite de oportunidades de desarrollo académico, emocional y social, en procesos educativos similares, reduce las posibilidades de alcanzar una educación equitativa y de calidad, pues el problema no solo afecta al alumno sino a los profesores también, ya que asume el reto de atender la realidad dentro del aula, con o sin la formación adecuada, sin recursos o el acompañamiento necesario por parte de las autoridades académicas.

Uno de los elementos clave en la función docente son las competencias personales relacionadas con aptitudes en relación con la empatía, la disposición y actitud inclusiva. Mientras que en las competencias profesionales están las habilidades en el dominio de estrategias didácticas y conocimientos sobre inclusión, ambas competencias son elementos clave para influir en el éxito o fracaso de los procesos inclusivos dado que de estas depende la promoción de convivencia, el respeto y la aceptación por la diversidad de acuerdo con lo planteado por Agreda y Cango (2025). Dichas competencias derivan en la construcción de ambientes inclusivos o excluyentes dentro del aula. Pues el docente inclusivo tiende a recibir una alta demanda de acciones no solo por las autoridades académicas, sino también por las familias del estudiantado ya que, depositan en el proceso de inclusión altas expectativas en relación con el desarrollo pleno de sus hijos.

En caso de que la inclusión no sea llevada a cabo de manera efectiva, puede generar frustración, incertidumbre y desconfianza hacia el sistema educativo, según Echeita (2021) el problema también involucra a la institución y al sistema educativo en general, ya que la inclusión constituye un principio fundamental para una educación de calidad. Considera también que las limitaciones en su implementación no solo se relacionan con carencias en la formación docente y sus competencias, puesto que también podría ser debido a una mala gestión escolar y a políticas educativas que no consideren la diversidad dentro del aula. En este sentido, la problemática se configura como un fenómeno complejo que impacta de manera integral a los distintos actores del contexto educativo. Por lo que el docente y sus características competenciales son un factor determinante en los procesos de inclusión educativa según lo mencionado por el autor.

Wagh, Wilkins, Smith y Ptomey (2025) consideran que los grupos numerosos traen consigo una sobrecarga laboral, situación que resulta en una atención limitada al alumnado en general, pues la diversidad de aprendizaje y las exigencias administrativas, limitan su tiempo en acción dentro del grupo y la atención individualizada que requieren los alumnos con SD. Además, consideran que esta situación puede generar prácticas pedagógicas generalizadas que no siempre favorecen la inclusión. Ya que se suele presentar en contextos sociales limitados por aspectos conductuales y culturales hacia la diversidad. A pesar de tener avances en materia de inclusión educativa en la ciudad, aún existe una concepción equivocada sobre la capacidad de aprendizaje de los estudiantes con discapacidad dentro del aula regular.

El trabajo docente debe estar sincronizado con dinámicas familiares y comunitarias pues en algunos casos las familias se enfrentan a limitaciones en la economía y el acceso a los servicios especializados. Esto hace que se configure el escenario educativo donde la inclusión educativa se va a desenvolver con base en las aptitudes, habilidades personales y profesionales del docente, quien a

pesar de las adversidades desempeña un papel fundamental en la construcción de prácticas inclusivas. Asimismo, otros de los factores que influyen en la inclusión educativa de alumnos con Síndrome de Down en estas escuelas se encuentra mediada por una serie de factores interrelacionados de carácter pedagógico, institucional, social y personal, los cuales inciden directamente en el éxito o fracaso de los procesos inclusivos.

Uno de los elementos que influye en el ámbito pedagógico con más relevancia es el nivel de desarrollo de las competencias profesionales docentes, particularmente las relacionadas con el diseño e implementación de estrategias didácticas inclusivas, la adaptación curricular y la evaluación diferenciada. Para Saloviita (2020) la formación inicial y continua de los docentes resulta determinante ante la demanda educativa dentro del aula. Sin embargo los factores personales también juegan un papel fundamental pues las actitudes hacia la inclusión, la empatía, la disposición al cambio y el compromiso ético con la diversidad construyen la forma en que se interpretan y atienden las Necesidades Educativas Especiales (NEE) de los alumnos, dichas características docentes puede favorecer o limitar la construcción de ambientes inclusivos en el plano institucional, así como también en la producción de condiciones estructurales de la escuela mediante recursos, materiales, apoyos especializados, gestión escolar y el acompañamiento por parte de equipos técnicos o grupos de apoyo como la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER).

Por otra parte, la ausencia de estos elementos puede generar barreras significativas en la implementación de prácticas inclusivas sostenidas, pues los factores contextuales y socioeconómicos propios de las zonas periféricas de Ciudad Juárez influyen de manera considerable ya que presentan condiciones de vulnerabilidad social, falta de acceso a servicios especializados y dinámicas comunitarias que inciden en el desarrollo integral de los alumnos y en las posibilidades reales de inclusión. Según Waugh et al. (2025) los factores socioculturales, relacionados con las creencias, valores y representaciones sociales sobre la discapacidad y la inclusión pueden propiciar prácticas de aceptación o de exclusión en caso de no estar presentes. En conjunto, estos factores configuran un complejo que evidencia que la inclusión educativa no depende de un solo elemento, sino de la interacción de múltiples condiciones, donde las competencias personales y profesionales del docente adquieren un papel central en la transformación de las prácticas educativas en contextos como este.

La inclusión se reconoce como un derecho fundamental y un eje rector del sistema educativo mexicano, pues su implementación efectiva sigue siendo un reto significativo, especialmente en contextos vulnerables donde convergen múltiples factores de exclusión. La inclusión educativa del alumnado con SD no solo implica su integración física en el aula regular sino, en la garantía de condiciones pedagógicas, sociales y emocionales que favorezcan su aprendizaje y participación plena

dentro de la institución. Pues, según Booth y Ainscow citado por Carrasco (2023) la inclusión no puede reducirse solo a la presencia del estudiante con SD en el aula, sino que este proceso detone una transformación cultural y política en la práctica educativa, donde se ofrezca una educación que parta del compromiso educativo sistemático hasta la transformación social.

En este sentido el estado mexicano ha impulsado reformas orientadas a la inclusión, sin embargo, estas han sido encaminadas por brechas discursivas y políticas, alejadas de la realidad educativa y social. Las brechas educativas se manifiestan en la falta de condiciones materiales, carencia en programas de formación docente adecuada y una limitada disponibilidad de apoyos especializados. Por lo que esto ha dificultado su implementación mediante prácticas inclusivas en contextos escolares reales. En este sentido Perrenoud (2011) advierten que las reformas educativas suelen imponer nuevas exigencias a los profesorados sin considerar de manera sustantiva las condiciones en las que este ejerce su trabajo.

Por otro lado, Ledesma (2014) asume que el aprendizaje es un proceso mediado socialmente, en el que las interacciones y el contexto juegan un papel fundamental. Pues la inclusión educativa no puede analizarse únicamente desde las capacidades individuales del estudiante o del docente. Dicho proceso debe entenderse como un fenómeno situado y condicionado por dinámicas sociales, culturales e institucionales en las que se desarrolla el proceso educativo. En el caso específico de las escuelas ubicadas en las zonas noroeste y sureste de Ciudad Juárez existen condiciones que complican la inclusión. La precariedad económica, la falta de acceso a servicios de apoyo especializados y la falta de espacios escolares son elementos que inciden directamente en la posibilidad de implementar estrategias inclusivas adecuadas pues los escenarios de la investigación están limitados y restringidos por aspectos de seguridad y calidad educativa.

A modo complementario otros estudios recientes en el ámbito de la educación inclusiva han señalado que las actitudes y creencias de los docentes constituyen un factor determinante en la implementación de prácticas inclusivas. Un ejemplo de ello son Ainscow (2020) y Echeita (2021), dado que consideran que la percepción del docente no se construye en el vacío, sino mediante las experiencias formativas, laborales y sociales donde se desempeña día a día el docente. Otro factor influyente en el proceso educativo son las políticas educativas que no aportan elementos para centrar la atención educativa en el desarrollo de competencias docentes como solución principal a los desafíos de la inclusión. Esta visión puede derivar en una simplificación del problema, al asumir que el éxito o fracaso de la inclusión pueda depender exclusivamente del desempeño individual del docente, invisibilizando la responsabilidad del estado ante el derecho educativo en la generación de condiciones equitativas. Los docentes laboran entre la tensión, expectativas institucionales y la

posibilidad real de acción de su trabajo, pues este impacta directamente en la calidad de la educación que reciben los estudiantes con Síndrome de Down incluidos en la educación regular.

Para Sharma, Loreman y Macanawai (2022) comprender estas acciones es fundamental para identificar las fortalezas y áreas de oportunidad en la formación docente. Pues las fracturas estructurales que atraviesa el sistema educativo son una problemática que se requiere atender con urgencia. Para este trabajo se planteó la siguiente pregunta de investigación: ¿A qué competencias personales y profesionales atribuyen los profesores de educación primaria regular el éxito o fracaso de la inclusión educativa de alumnos con Síndrome de Down en escuelas ubicadas en las zonas noroeste y sureste de Ciudad Juárez, Chihuahua? Buscando articular una comprensión profunda de la inclusión educativa desde la voz del profesorado pues este es el eje articulador de todos los involucrados dentro del proceso incluyente.

1.2 Objetivo general

Analizar aquellas competencias personales y profesionales que de los docentes de educación primaria regular le atribuyen el éxito o fracaso de la inclusión educativa de alumnos con síndrome de Down en escuelas del noroeste y sureste de Ciudad Juárez

1.3 Objetivos específicos

Describir las competencias personales que los docentes consideran determinantes en el éxito o fracaso de la inclusión educativa.

Caracterizar las competencias profesionales que los docentes consideran determinantes en el éxito o fracaso de la inclusión educativa.

1.4 Supuesto teórico

El éxito o fracaso de la inclusión educativa de alumnos con síndrome de Down en escuelas de educación primaria regular del noroeste y sureste de Ciudad Juárez Chihuahua no solo depende de la integración del alumno en el aula ordinaria, sino de una atención docente a través de competencias personales y profesionales, en el aspecto personal están aquellas como la actitud hacia la diversidad, sensibilidad social y el trabajo colaborativo con otros agentes sociales, educativos y familiares mediante una comunicación asertiva, una vinculación familiar adecuada y una gestión participativa. Por el lado profesional está el dominio de estrategias para el desarrollo de habilidades cognitivas, que mediante el diseño de estrategias de aprendizaje se propicia la divergencia, el análisis y la producción de ideas para resolver problemas, esto se lleva a cabo a través de la discusión de planteamientos temáticos que involucren a todos los actores educativos.

1.5 Justificación

Una de las razones por las cuales se optó por esta línea temática en el trabajo de investigación es que existe la necesidad de comprender a profundidad los procesos de inclusión educativa de alumnos con Síndrome de Down en escuelas de nivel primaria regular, particularmente en contextos socialmente vulnerables de las zonas del noroeste y sureste de Ciudad Juárez. Stathis (2023) asume que la inclusión en estos espacios no solo representa un mandato normativo, sino un reto constante que pone en evidencia las barreras entre las políticas educativas y las condiciones reales en las que se desarrolla la función docente. Desde una perspectiva social, este estudio presenta una relevancia significativa debido a que la inclusión constituye un derecho fundamental orientado a garantizar la equidad y la justicia social.

Definir el éxito en la inclusión educativa requiere ir más allá de solo la integración física o del ingreso estadístico del alumnado con discapacidad al aula regular pues, se requieren eliminar las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) además, de maximizar el logro académico y social del alumno. Por el contrario, el fracaso de la inclusión no debe entenderse como una deficiencia del estudiante, sino como un abandono del sistema escolar, el cual mediante la exclusión pasiva donde el alumno habita el espacio escolar, pero permanece ajeno a los procesos pedagógicos y relacionales. Investigar este fenómeno es imperativo, puesto que un proceso de inclusión deficiente o fallido genera efectos colaterales adversos, tales como la deserción escolar, la segregación socioemocional y la perpetuación de la desigualdad social. Por lo tanto, conocer con precisión los factores inclinan la balanza hacia el éxito o el fracaso es necesario para mejorar la educación actual según Puigdelívol (2024).

La práctica diaria con estudiantes con SD enfrenta barreras que limitan su participación plena en el aula, situación que limita su desarrollo académico, social y emocional. Por lo que identificar las condiciones que favorecen u obstaculizan su inclusión aporta una visión de la realidad que enfrenta hoy en día los alumnos considerados como diferentes o incapaces de aprender, pues no se olvide que también son ciudadanos con derecho a una educación y vida de calidad, donde la sociedad transforme los escenarios de exclusión educativa en espacios de oportunidad para todos. El estudio se centra en el papel del docente como agente clave en la implementación de acciones inclusivas pues Darling, Hyler y Gardner (2020) consideran que analizar las competencias personales y profesionales que los profesores reconocen como determinantes en el éxito o fracaso de la inclusión educativa ofrece una vía para comprender cómo es que se construyen, interpretan y ejercen dichas competencias en contextos reales.

Este trabajo pretende ser una ventana teórica que no solo este enfocado a el campo de la formación docente, sino a todas aquellas áreas de oportunidad que puedan fortalecer las prácticas pedagógicas inclusivas. La investigación se conduce desde una perspectiva crítica hacia el campo educativo regular que incluye personas con SD, indagando no solo las competencias docentes sino también en aquellos elementos que se vean involucrados, algunas políticas educativas mediante su discurso centran la responsabilidad de la inclusión en el profesorado pues, en algunos casos no consideran las condiciones estructurales necesarias para un desarrollo adecuado del proceso. En este sentido, el estudio no solo busca mostrar la realidad educativa de las personas con SD en educación regular, sino entender la responsabilidad que se le ha derogado de manera extraoficial al docente.

Desde el aspecto teórico el estudio pretende ser una opción viable en la construcción de conocimiento en el campo de la educación inclusiva, pues cuenta en el apartado teórico con enfoques articulares como la teoría sociocultural de Lev Vygotsky citada por Ledesma (2014), que enfatizan la importancia del contexto y la interacción social en los procesos de aprendizaje, así como las aportaciones sobre competencias docentes de Philippe Perrenoud (2011), las acules permiten analizar la práctica educativa desde una perspectiva integral. Esta articulación teórica ofrece una opción amplia y situada en la realidad de la inclusión educativa de personas con SD al campo regular.

En el plano práctico, los resultados de la investigación buscan contribuir al diseño de estrategias de intervención educativa pertinentes, contextualizadas, adecuadas y sensibles a la realidad de escuelas en Ciudad Juárez. Asimismo, ser un referente para la toma de decisiones en materia de formación docente, gestión escolar y diseño de políticas educativas orientadas a la inclusión. Por último, la relevancia del estudio radica en la voz de los profesores, considerados como actores principales en el proceso de inclusión, tomando sus experiencias, percepciones y conocimientos como una fuente valiosa para comprender la complejidad de la inclusión educativa.

Por ello, el docente no fue considerado como actor principal bajo la premisa de atribuirle de manera exclusiva la responsabilidad del éxito o fracaso del proceso de inclusión educativa. Por el contrario, su elección respondió a la necesidad de comprender, desde su experiencia cotidiana, la realidad que enfrentan todos los actores involucrados en la dinámica inclusiva dentro del aula regular. El profesorado ocupa una posición estratégica dentro del contexto educativo, ya que mantiene una interacción constante con los alumnos, las familias, los directivos y las políticas institucionales, lo que le permite convertirse en un punto de convergencia desde el cual es posible analizar las condiciones reales en las que se desarrolla la inclusión educativa.

En este sentido, el estudio asumió las competencias docentes como un plan susceptible de análisis y transformación, debido a que constituyen uno de los elementos más observables y

potencialmente modificables dentro del proceso educativo. A través de ellas es posible identificar no solo las prácticas pedagógicas que favorecen la inclusión, sino también las limitaciones estructurales, metodológicas y actitudinales que dificultan la atención adecuada de los estudiantes con síndrome de Down en la educación regular. Desde esta perspectiva, las competencias docentes no fueron abordadas como un factor aislado, sino como un medio para interpretar la complejidad del fenómeno inclusivo y las condiciones en las que este se materializa en la práctica escolar.

Asimismo, centrar la investigación en la experiencia docente permitió acercarse a las mejores prácticas implementadas dentro del aula, reconocer áreas de oportunidad en la formación profesional y comprender las estrategias que los profesores desarrollan para responder a la diversidad. La voz del profesor adquiere relevancia porque, a través de su discurso y práctica educativa, se pueden identificar las dinámicas de participación, aceptación, exclusión o adaptación que experimentan los estudiantes con síndrome de Down dentro del entorno regular.

De igual manera, el profesorado se constituye como un referente clave para interpretar la realidad educativa de estos alumnos, debido a que su interacción cotidiana con los estudiantes permite reconocer necesidades, avances, barreras y desafíos presentes en el proceso de inclusión. Por lo tanto, el estudio parte de la idea de que las funciones, habilidades y competencias docentes pueden influir significativamente en las experiencias educativas de los alumnos, favoreciendo o limitando su participación y aprendizaje. Sin embargo, dicha influencia no implica responsabilidad únicamente al docente, sino entender que su práctica se encuentra condicionada por factores institucionales, sociales, formativos y estructurales que intervienen de manera simultánea en el proceso inclusivo.

Desde el enfoque cualitativo, esta decisión metodológica permitió recuperar las percepciones, significados y experiencias construidas por los profesores en torno a la inclusión educativa, otorgando profundidad interpretativa al fenómeno estudiado. A través de sus narrativas fue posible acceder a una comprensión más amplia de la realidad que viven los estudiantes con síndrome de Down en el aula regular, así como de los retos y posibilidades que emergen en la construcción de una educación verdaderamente inclusiva.

Capítulo II: Marco teórico y conceptual

2.1 Antecedentes

A modo de indagar en los antecedentes teóricos en relación con el tema, en las últimas décadas, la inclusión educativa se ha consolidado como un enfoque fundamental en los sistemas educativos, orientado a garantizar el derecho a la educación de todos los estudiantes, particularmente aquellos que presentan necesidades educativas especiales. Este paradigma implica no solo el acceso a la escuela, sino también la participación y el aprendizaje significativo dentro de los entornos educativos regulares. En este sentido, la inclusión se concibe como un proceso de transformación profunda de las prácticas educativas, en el que los profesores desempeñan un papel central como mediadores del aprendizaje y agentes de cambio. Desde una perspectiva internacional, autores como Ainscow y Booth (2000) plantean que la inclusión educativa requiere eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación, dado que esto implica una reconfiguración de las culturas, políticas y académicas. Del mismo modo, García, Coronado, Rodríguez y Romero (2022) asumen que las prácticas inclusivas efectivas deben estar sostenidas por estrategias pedagógicas basadas en evidencia como: la enseñanza diferenciada, el aprendizaje cooperativo y el apoyo individualizado entre otras.

La discapacidad intelectual en algunos estudios también se ha abordado a través de investigaciones sobre inclusión de estudiantes con Síndrome de Down pues su implementación trae consigo desafíos y beneficios relevantes para esta población, un ejemplo es el estudio de Reinoso, Zambrano, Mendoza, Zambrano, Vera y Zambrano (2024) en el cual indican que la inclusión de estudiantes con Síndrome de Down favorece el desarrollo social, emocional y académico de la comunidad educativa, además promueve valores como la tolerancia y el respeto a la diversidad en el aula. Sin embargo, también señalan que el éxito de estos procesos depende en gran parte del perfil docente, la adecuación curricular y el trabajo colaborativo entre colegas. Por su parte Echeita (2021) subraya que, aunque la inclusión educativa ha avanzado en el plano discursivo, en la práctica persisten obstáculos estructurales que frenan su consolidación. Dichas barreras incluyen la falta de recursos, económicos y materiales, además de una capacitación docente insuficiente y escasa articulación entre políticas educativas y contextos escolares reales.

En el ámbito latinoamericano, estas problemáticas se intensifican en contextos de vulnerabilidad social donde las condiciones económicas y culturales inciden directamente en la calidad de los procesos educativos. En el contexto mexicano, estudios como los de Schmelkes (2024) han evidenciado una brecha significativa entre las políticas de inclusión y su implementación en las escuelas. De igual forma, investigaciones recientes como el de Mazzini (2024) señalan que los profesores reconocen la importancia de la inclusión, pero enfrentan limitaciones relacionadas con la

falta de formación especializada, sobrecarga laboral y la escasez de apoyos institucionales. Asimismo, desde el enfoque de las competencias docentes, Perrenoud (2011) plantea que la capacidad del docente para atender la diversidad depende de la movilización de habilidades, destrezas y actitudes en contextos reales de enseñanza. En este sentido, la inclusión educativa no puede entenderse únicamente como una política, sino como una práctica situada que requiere el desarrollo de competencias específicas, tales como la adaptación escolar, gestión de la diversidad y la evaluación formativa. Es así como la teoría sociocultural de *Lev Vygotsky* aporta un marco explicativo relevante para enfatizar que el aprendizaje es un proceso mediado socialmente. Esta perspectiva asume la inclusión de estudiantes con Síndrome de Down como un proceso que requiere la creación de entornos de aprendizaje colaborativo, donde la interacción con pares y profesores sea favorable para el desarrollo de habilidades cognitivas y sociales.

A nivel local, en Ciudad Juárez, varios estudios como el de Armendáriz, Tarango, Cortés y Méndez (2024). han documentado que las escuelas ubicadas en zonas de vulnerabilidad enfrentan condiciones que limitan la implementación de prácticas inclusivas, tales como la falta de recursos, la infraestructura carente y falta de apoyos especializados. Estas condiciones generan escenarios en los que la inclusión depende en gran medida de la iniciativa y las competencias del docente, lo que evidencia una tensión entre las demandas institucionales y las posibilidades reales de acción. En síntesis, esta revisión teórica permite identificar que, si bien existe un consenso sobre la importancia de la inclusión educativa y los beneficios para los estudiantes con Síndrome de Down, también persisten desafíos significativos relacionados con la formación docente, las condiciones físicas y la implementación de políticas educativas adecuadas. De este modo se logró identificar que hay un vacío en investigaciones pues en su mayoría no parten el análisis de la problemática desde la perspectiva docente que o el análisis de las competencias personales y profesionales que influyen en el éxito o fracaso de la inclusión educativa.

En la misma línea, Pérez, Hernández y Murguía (2023) identificaron que la inclusión de escolares con Síndrome de Down enfrenta diversas dificultades, principalmente relacionadas con el desarrollo de habilidades sociales y comunicativas, así como con la falta de estrategias pedagógicas adecuadas. A través de un estudio de caso, los autores concluyen que la intervención educativa requiere un enfoque integral que considere tanto las características del estudiante como el contexto escolar en el que se desenvuelve, destacando la necesidad de una atención diferenciada y sistemática por parte de los profesorado. Este planteamiento coincide con lo señalado por Reinoso et al. (2024) quienes sostienen que la efectividad de la educación inclusiva depende de la implementación de

prácticas pedagógicas basadas en evidencia tales como la enseñanza explícita, la adaptación curricular y el uso de apoyos visuales y tecnológicos.

De igual manera, Ainscow (2020) enfatiza que la inclusión no puede entenderse solo como una estrategia metodológica, sino como un proceso que implica transformar las condiciones institucionales para favorecer la participación de todos los estudiantes. Otros trabajos señalan que uno de los principales retos en la inclusión de estudiantes con SD radica en los perfiles competenciales de los docentes. Mendoza, Andrades y Valenzuela (2025) plantean que el profesor debe ser capaz de movilizar conocimientos, habilidades y actitudes para responder a situaciones complejas como lo es la atención a la diversidad en el aula. Por otro lado, Armendáriz et al. (2024) mencionan que algunos profesores carecen de una formación específica que atienda las demandas educativas en la inclusión educativa, limitando su impacto en la implementación de estrategias adecuadas y efectivas.

Desde la perspectiva teórica sociocultural de Lev Vygotsky, Ledesma (2014) rescata elementos clave para comprender que el desarrollo de habilidades sociales y comunicativas en estudiantes con SD es regulado por acciones de interacción con su entorno social. El proceso de inclusión educativa no puede asumirse presente solo por la presencia del estudiante dentro del aula regular, sino hasta que se tengan espacios de interacción significativa que favorezcan su desarrollo integral mediante acciones interactivas y sociales con el resto de la población educativa. Para Echeita (2021) a pesar de no existir un avance en el reconocimiento de la inclusión como derecho, los servicios educativos se ven condicionados por políticas educativas rígidas, donde la diversidad no es considerada como prioritaria, resultando así en recursos limitados y programas excluyentes. Puesto que dichas limitaciones se intensifican en contextos de vulnerabilidad social, donde las condiciones económicas y educativas restringen las oportunidades educativas.

En ámbito nacional estudios como los de Schmelkes (2024) muestran que la inclusión educativa se conduce por senderos desincronizados de la política educativa y la práctica. En el ámbito real, puesto que las escuelas no siempre cuentan con condiciones adecuadas para atender a la población educativa que muestre características específicas como los alumnos con SD o alguna otra discapacidad o condición de vida. Investigaciones como la de Pérez et al. (2023) señalan que contextos locales con características similares a las de Ciudad Juárez, los profesores enfrentan desafíos adicionales relacionados no solo con la falta de apoyos institucionales o la falta de recursos especializados, sino también con una sobrecarga laboral.

En conjunto estos estudios permiten identificar que la inclusión de estudiantes con SD es un proceso complejo que requiere no solo de estrategias pedagógicas adecuadas, sino de condiciones institucionales favorables y competencias docentes adecuadas. El proceso inclusivo debe alcanzar las

metas planteadas puesto que los impedimentos son considerados en el diseño del modelo inclusivo. Para este estudio, conocer algunas de las realidades educativas y aquellas competencias docentes que influyen directamente el éxito o fracaso de la inclusión educativa, aporta una mirada distinta puesto que, considera al docente como el eje central del proceso educativo. A pesar de que algunos autores señalan que hay otras variables que conducen el proceso inclusivo, todas se desprenden de las funciones docentes, sean aplicadas o no, condicionan el proceso educativo.

Por otro lado, Lormendez y Cano (2020), consideran que la práctica docente en procesos de inclusión educativa de alumnos con SD lleva al docente a recurrir a métodos autodidactas y de gestión educativa, pues con el afán de lograr un apoyo institucional adecuado y responder de manera puntual a las NEE de estos estudiantes se da a la tarea de complementar sus conocimientos. Además, destaca que la práctica inclusiva se constituye a partir de aspectos personales, interpersonales, institucionales y didácticas, lo que muestra que existe una complejidad en el caso y una necesidad de habilidades diversas por parte del docente. Es así como la percepción docente sobre la inclusión educativa según Gómez et al. (2024) es construida e influenciada desde la interacción docente alumnado, pues lo coloca en retos donde su capital intelectual se ve cuestionado, por lo que tener una actitud positiva hacia la inclusión de estudiantes con SD no es suficiente para determinar el éxito o fracaso del proceso de inclusión, pero si una pieza clave que puede dirigir en gran sentido el éxito del proceso según el autor.

Las competencias docentes son una vía a través de la cual se pueden comprender aspectos profundos sobre la peculiaridad que conforma este tipo de procesos inclusivos, puesto que algunas de las investigaciones como las de Gallardo (2026) sugieren que es importante distinguir entre competencias personales y profesionales en el ejercicio educativo. Puesto que las competencias personales incluyen aspectos relacionados con valores como: la empatía, la sensibilidad hacia la diversidad y la disposición para trabajar con estudiantes con necesidades específicas. Por otro lado, las competencias profesionales abarcan elementos como la planificación didáctica, evaluación diferenciada y el diseño de estrategias inclusivas entre otras. Es así como las actitudes y creencias de los profesores influyen significativamente en la implementación de prácticas inclusivas y de sus resultados.

Ledesma (2014), considera en la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) que la interacción social y la mediación pedagógica en el aprendizaje es fundamental pues posiciona al profesor como un agente clave en la construcción de ambientes inclusivos, puesto que asume la responsabilidad de brindar los medios necesarios para llevar un proceso de enseñanza-aprendizaje adecuado a diversidad del alumnado y a sus estilos de aprendizaje. Las investigaciones revisadas son un referente adecuado

para posicionar este trabajo de investigación desde una mirada del profesorado de educación básica. Esto debido a que se identificó un espacio para complementar con este trabajo, puesto que algunas de las investigaciones se relacionan con la atribución que los profesores hacen sobre el resultado de los procesos de inclusión educativa de estudiantes con síndrome de Down ninguno lo abordan desde contexto de la educación primaria.

Así mismo, ninguno de los estudios que abordan esta problemática muestran una realidad apegada a las características regionales y geográficas que ofrece la peculiaridad de una ciudad fronteriza como Ciudad Juárez, donde las condiciones sociales, educativas y culturales mantienen una esencia única e inigualable ante otras prácticas inclusivas. En este sentido, la presente investigación busca contribuir al campo del conocimiento cuales son las competencias personales y profesionales que los profesores de educación primaria regular le atribuyen el éxito o fracaso de la inclusión educativa de alumnos con síndrome de Down en escuelas del noroeste y sureste de Ciudad Juárez. Esto con el afán brindar aporte un teórico que permita fortalecer la formación docente y mejorar las prácticas educativas inclusivas en contextos similares.

2.2 Apartado teórico

La inclusión educativa no se limita únicamente al acceso del alumno con síndrome de Down al aula regular, sino que implica su participación, aprendizaje y desarrollo dentro del contexto escolar. Esta perspectiva resulta relevante para la presente investigación, ya que permite entender que el éxito o fracaso de la inclusión no depende exclusivamente de la presencia del alumno en la escuela, sino también de las competencias personales y profesionales que plantean los profesores para responder a la diversidad dentro del aula. La postura teórica de Philippe Perrenoud (2011), titulada *Enfoque basado en competencias (2004)*, es uno de los pilares fundamentales de la formación docente contemporánea. Su enfoque no ve al maestro como un mero ejecutor de manuales o contenidos, sino como un profesional de la articulación, un artesano de la pedagogía que debe tomar decisiones en tiempo real ante la incertidumbre del aula.

El autor permite comprender las competencias docentes como un conjunto de saberes profesionales que se movilizan en la práctica educativa. Para el apartado de la inclusión educativa se optó por la teoría sociocultural de Vygotsky presentada por Ledesma (2024), donde el proceso de inclusión puede ser concebido como un proceso representado por la ZDP, pues en ella se puede evaluar la brecha entre lo que una persona puede hacer por sí sola y lo que puede lograr con la guía o apoyo de un experto (Docente competente). El Índice es una obra propuesta por Ainscow y Booth (2000), en la cual proponen un conjunto de materiales diseñados para apoyar a las escuelas en el proceso de avanzar hacia una educación inclusiva con el afán de construir comunidades, escuelas

colaborativas que promuevan en todo el alumno altos niveles de logro. Desde estas posturas teóricas se sostiene la idea de que el desarrollo de competencias docentes profesionales y personales constituye un factor clave para promover procesos educativos inclusivos en ambientes de aprendizaje que reconozcan la diversidad como una oportunidad para enriquecer la experiencia educativa de todos los involucrados.

2.3 La inclusión educativa postura teórica

La inclusión educativa se ha consolidado en las últimas décadas como uno de los principios dirigentes de los sistemas educativos contemporáneos, al reconocer la educación como un derecho humano fundamental y no como un privilegio condicionado por características individuales. Para algunos organismos internacionales, como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2023), menciona que la inclusión es proceso que debe ser permanente en todas las escuelas y debe estar orientado a identificar y eliminar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes, en especial aquellos que históricamente han sido excluidos o marginados. Por lo que la inclusión no debe reducirse solo a la integración física de los alumnos en escuelas regulares, sino a transformar profundamente las culturas, políticas y prácticas educativas con el afán de garantizar la equidad, la participación de los más vulnerables y así alcancen sus metas.

Para alcanzar dicha transformación profunda Ainscow y Booth (2000), la asumen como un proceso sistémico y dinámico que para avanzar se requiere revisar las culturas escolares, las políticas institucionales y las prácticas pedagógicas con el propósito de reducir y fortalecer las barreras en la participación de todos los alumnos. Quien suele estar a cargo de dicho proceso y con mayor responsabilidad de su funcionamiento adecuado es el docente, aun así, se considere como un proceso de responsabilidad colectiva por su funcionamiento adecuado se interpela directamente al docente como agente clave en la creación y consolidación de prácticas equitativas.

La mirada teórica de Gerardo Echeita aporta un lente esencial pues, sus trabajos aportan una cronología limpia en la educación especial y lo relacionado con el trabajo educativo de personas con discapacidad. Echeita (2023) subraya que la educación inclusiva implica reconocer la diversidad como un valor y no como un problema, pues considera que hay que respetar la dignidad y el potencial de cada estudiante. En la educación primaria la inclusión adquiere una relevancia particular puesto que es una etapa que constituye la base para el desarrollo de habilidades académicas, sociales y emocionales fundamentales para la formación de ciudadanos funcionales y plenos dentro de la sociedad.

Por lo que la inclusión educativa se debe concretar mediante propuestas diseñadas para llevar a cabo una práctica pedagógica enfocada a la diversidad, donde la adaptación curricular sea pertinente, que promueva metodologías activas y cooperativas, para así establecer sistemas de evaluación formativas que reconozcan los avances individuales del alumnado y no los agrupen en metas generales, que no consideren su individualidad. Para Ainscow y Booth (2000) la inclusión educativa en niveles escolares similares no debe limitarse solo a la presencia física del estudiante con necesidades específicas en el aula regular, sino de una participación real, activa y conducida con apoyo para que el alumno tenga un paso permanente y activo en el contexto educativo.

Dichas acciones requieren del profesorado destrezas didácticas complejas, que presente una sensibilidad social que le ayude a gestionar la heterogeneidad del grupo. En este punto es necesario contextualizar el SD como una condición genética producida por la presencia de una copia adicional del cromosoma 21, esto influye en el desarrollo cognitivo, lingüístico y adaptativo de la persona que presenta esta condición de vida. Sin embargo, para Reinoso et al. (2024) el SD va más allá de las características médicas, pues la concepción que ha tenido esta discapacidad en el campo educativo surgió de modelos con bases biopsicosociales, donde fueron reconocidas las limitaciones y los obstáculos para su desarrollo pleno dentro de la sociedad. Muy independiente de las limitaciones o barreras en el desarrollo de esta población las personas con SD poseen capacidades de aprendizaje que con el apoyo adecuado pueden llegar a desarrollarse eficazmente, cumpliendo así con expectativas altas y oportunidades reales de participación.

Para esta investigación es esencial no centrarse en el déficit del proceso de inclusión educativa, sino en las condiciones pedagógicas y sociales que favorecen o influyen en su inclusión efectiva. Algunas de los obstáculos que enfrenta esta población están sumamente relacionados con como barreras estructurales, culturales y pedagógicas. Dichas barreras son por la falta de recursos, el exceso de estudiantes en el aula y por la limitada disponibilidad de apoyos especializados. En el aspecto cultural se presentan las creencias, actitudes y prejuicios que subestiman el potencial de aprendizaje de estos estudiantes. Echeita (2021), considera que las barreras pedagógicas en estos casos surgen cuando la práctica de enseñanza es rígidas, homogénea y poco sensibles a la diversidad.

Pues la exclusión encubierta donde el estudiante permanece en el aula regular pero no accede plenamente a los aprendizajes ni participa activamente en la dinámica escolar. Es considerada por el Perrenoud (2011) como un perfil competencial limitado, dado que está dirigido solo por habilidades profesionales que presentan un dominio sobre el currículo, la planeación y estructura de la clase, donde la implementación de estrategias inclusivas y la evaluación formativa se hacen presentes, a diferencia de estas las competencias personales abarcan actitudes éticas, como la empatía, el

compromiso con la equidad y la disposición al aprendizaje continuo que asume el docente. Cuando el profesorado cuenta con una formación específica en inclusión tiende a desarrollar autoeficacia profesional y logrando cumplir las expectativas planteadas.

Sifuentes (2020) asume que la falta de preparación, la inseguridad profesional y la ausencia de apoyo institucional se asocian con prácticas limitadas que pueden derivar en rezago, baja participación y exclusión silenciosa. En consecuencia, la relación entre competencias docentes e inclusión educativa no es circunstancial, sino estructural. Puesto que la calidad de las competencias desarrolladas por el profesorado condiciona la forma en que se implementen las políticas inclusivas y determina si estas se convierten en experiencias reales de aprendizaje y participación o se queda solo en formalidades administrativas que no llevan ningún beneficio a los estudiantes.

En el caso específico de estudiantes con SD en educación primaria, la presencia de profesores competentes, reflexivos y comprometidos puede marcar la diferencia entre una trayectoria escolar enriquecedora y una experiencia caracterizada por barreras persistentes. Este marco teórico pretende brindar una visión sobre la inclusión educativa, con el afán de brindar fundamentos conceptuales que permitan tener una concepción contextualizada del SD y aquellas barreras que obstaculizan el proceso, interpretando el papel que asumen de las competencias docentes como variable mediadora entre la interacción inclusiva y los resultados reales obtenidos en el aula. A modo comprender cómo la formación y el desarrollo profesional del docente pueden ser determinantes al garantizar el éxito de la inclusión educativa.

2.4 Inclusión educativa: fundamentos conceptuales y enfoque real

La inclusión educativa se ha consolidado en las últimas décadas como uno de los elementos clave para el desarrollo óptimo en los sistemas educativos actuales. De acuerdo con la UNESCO (2023) la inclusión educativa debe garantizar que todos los estudiantes, independientemente de sus características personales, sociales o culturales tengan acceso a participar y aprender en condiciones de igualdad dentro del sistema educativo. Desde la perspectiva sociocultural, la teoría del aprendizaje desarrollada por Lev Vygotsky en 1975, según Ledesma (2014), destaca la importancia de la interacción social en la construcción de conocimiento, siendo así un enfoque teórico clave en la inclusión educativa y la postura teórica de esta investigación, pues promueve ambientes de aprendizaje colaborativo que favorecen la participación de todos los alumnos, además de constituir uno de los fundamentos teóricos más relevantes en la comprensión de los procesos educativos.

Este enfoque sostiene que el aprendizaje y el desarrollo cognitivo de las personas no suceden de manera aislada, sino que se construyen a partir de la interacción social, el contexto cultural y las

experiencias compartidas con otras personas. Dado que el conocimiento se genera mediante procesos de interacción social en los que el lenguaje, la cultura y la participación en actividades colectivas desempeñan el papel principal para crear funciones psicológicas superiores. Para Ledesma (2014) el desarrollo humano no puede comprenderse de manera aislada del contexto social y cultural en el que se desarrolla el individuo y precisamente en la interacción con otros es donde se configuran y transforman los procesos psicológicos significativos para el desarrollo humano.

Desde esta perspectiva, el aprendizaje se concibe no como un fenómeno exclusivamente individual o determinado únicamente por factores biológicos, como lo proponen algunas corrientes psicológicas tradicionales, sino como un fenómeno esencialmente social, histórico y mediado por elementos culturales. En este sentido, la teoría sociocultural sostiene que las funciones cognitivas, tales como el pensamiento, el lenguaje, la memoria y la atención, se desarrollan inicialmente en un plano *interpsicológico*, es decir, en la interacción con otros para posteriormente integrarse en un plano *intrapsicológico* que los convierte en parte del repertorio individual del sujeto. Bajo este enfoque, la interacción social adquiere un papel central en la construcción del conocimiento particularmente cuando el individuo se relaciona con personas que plantean un mayor nivel de dominio o experiencia, como profesores, padres de familia o compañeros más avanzados.

Siguiendo la misma línea, estas interacciones no solo permiten la transmisión de saberes, sino también favorecen la apropiación de herramientas culturales como el lenguaje, los símbolos y los sistemas de representación que moderan el aprendizaje, potenciando el desarrollo cognitivo. De este modo el conocimiento no se transmite de manera pasiva, sino se construye activamente a través del diálogo, la colaboración y la participación en prácticas sociales significativas. Pues la educación adquiere una función mediadora fundamental, ya que se constituye como el espacio privilegiado donde se organizan, dirigen y potencian dichas interacciones. Mientras que docente asume un rol estratégico como mediador del aprendizaje al diseñar escenarios lúdicos que favorezcan la participación del estudiante y además orienten la construcción de significados y promuevan el desarrollo de habilidades cognitivas complejas.

Por otro lado, Waugh et al. (2025) consideran que en la inclusión educativa los compañeros de clase se convierten en agentes clave para el proceso educativo, dado que propicia dinámicas de aprendizaje colaborativo que enriquecen la comprensión y permiten la co-construcción del conocimiento. En consecuencia, la perspectiva sociocultural, el aprendizaje y el desarrollo son procesos interdependientes, en los cuales la enseñanza no solo acompaña, sino impulsa y orienta el desarrollo del individuo y su plenitud. Esto implica reconocer la importancia de generar ambientes educativos inclusivos y culturalmente relevantes donde se valora la diversidad de experiencias y

saberes de los estudiantes y promueve una participación que favorece el desarrollo integral de cada sujeto dentro de su contexto social.

Uno de los conceptos nucleares dentro de la teoría sociocultural propuesta por Lev Vygotsky es la ZDP, entendida como la distancia existente entre el nivel de desarrollo real del estudiante y el nivel de desarrollo potencial que puede alcanzar con la orientación, determinado por su capacidad para resolver problemas de manera autónoma y mediante la guía o colaboración de otros sujetos con más experiencia. Este planteamiento trasciende una visión estática del aprendizaje, al reconocer que las capacidades del estudiante no son fijas ni limitadas a lo que puede demostrar de forma independiente, sino que están en constante construcción y expansión a partir de la interacción social.

La ZDP introduce una perspectiva dinámica del desarrollo, en la que el aprendizaje precede y promueve el desarrollo cognitivo evidenciando que la intervención pedagógica oportuna puede abrir posibilidades de avance que de otra manera no se manifestarían. Algunas de las implicaciones de este concepto en el ámbito de la educación inclusiva son profundas y de gran relevancia pues replantean las concepciones tradicionales sobre las capacidades de los estudiantes, especialmente aquellos que presentan barreras para el aprendizaje y la participación.

Desde esta mirada, todos los estudiantes plantean potencialidades para desarrollarse mediante el acompañamiento pedagógico adecuado, concibiendo la diversidad como un elemento inherente al proceso educativo y no como una limitación. La evaluación del aprendizaje no debería centrarse exclusivamente en el rendimiento clasificado y encasillado del estudiante, sino deben considerarse también aquellas posibilidades de desarrollo que emergen a partir de la interacción y el abanico de oportunidades que el contexto educativo ofrece. Esto conlleva la necesidad de implementar estrategias didácticas flexibles, diferenciadas y colaborativas, que favorezcan el acceso equitativo de aquellos grupos vulnerables y excluidos según Ledesma (2014).

Esta perspectiva resulta especialmente relevante para el análisis de la inclusión educativa, ya que desplaza el foco de atención desde las limitaciones individuales hacia las condiciones contextuales que facilitan o dificultan el aprendizaje. Al poner énfasis en el potencial de desarrollo de cada estudiante, la ZDP invita a los docentes a asumir un rol activo en la generación de apoyos pedagógicos que permitan a los educandos avanzar más allá de su nivel actual de desempeño. De acuerdo con el autor, la ZDP se configuró como un espacio de posibilidad donde la intervención educativa cobra sentido, ya que es en este margen donde la enseñanza puede incidir de manera más significativa en el desarrollo del estudiante, ya que el aprendizaje no debe limitarse a lo que el estudiante es capaz de hacer por sí mismo, sino debe ampliarse hacia aquello que puede lograr a través

de procesos de mediación, colaboración y guía, consolidando así una visión más equitativa, inclusiva y humanista de la educación.

El desarrollo cognitivo se entiende como un proceso dinámico que surge de la interacción entre el individuo y su contexto sociocultural pues adquiere una gran relevancia en el marco de la inclusión educativa, ya que cuestiona los enfoques tradicionales que tienden a evaluar a los estudiantes únicamente a partir de sus limitaciones o dificultades. Autores como Booth y Ainscow (2000) señalan que la inclusión educativa implica reconocer el potencial de aprendizaje de todos los estudiantes y generar condiciones pedagógicas que permitan su participación dentro del aula. Desde esta perspectiva, la teoría de Vygotsky ofrece una base conceptual sólida para comprender que las diferencias individuales no deben interpretarse como obstáculos para el aprendizaje, sino como características propias de la diversidad humana que deben ser atendidas a través de estrategias pedagógicas adecuadas. Asimismo, la ZDP destaca el papel fundamental de la mediación pedagógica en el proceso de aprendizaje. En este marco, el docente pasa de ser un simple transmisor de conocimientos a convertirse en un mediador que orienta, acompaña y facilita la construcción del aprendizaje.

A través de la mediación, el docente proporciona apoyos temporales conocidos en la literatura educativa como andamiaje pedagógico que permiten al estudiante avanzar progresivamente hacia niveles más complejos de comprensión y desempeño. Según Vygotsky citado por Ledesma (2014) estos apoyos deben ajustarse al nivel de desarrollo potencial del estudiante y retirarse gradualmente a medida que éste adquiere mayor autonomía. La mediación pedagógica también se manifiesta a través de estrategias como el aprendizaje cooperativo, el diálogo reflexivo, la resolución de problemas compartida y la utilización de recursos didácticos adecuados. Estas prácticas resultan especialmente relevantes en contextos educativos inclusivos, donde los profesores deben diseñar estrategias de aprendizaje que favorezcan la participación de todos los estudiantes, independientemente de sus características personales, cognitivas o sociales.

En el caso de estudiantes con síndrome de Down, la ZDP adquiere un valor explicativo particularmente significativo pues Verdugo, Crespo y Nieto (2010) señalan que el desarrollo de las personas con discapacidad no debe analizarse únicamente desde una perspectiva clínica o médica, sino desde una que considere las oportunidades educativas y sociales que se les brindan. Desde este enfoque, el aprendizaje de los estudiantes con síndrome de Down puede potenciarse significativamente cuando reciben apoyos adecuados dando así una oportunidad de participar en entornos educativos inclusivos que promueven la interacción social y el aprendizaje compartido. De modo similar, Echeita (2021) sostiene que la inclusión educativa implica transformar las prácticas

pedagógicas para eliminar las barreras que limitan la participación y el aprendizaje de algunos estudiantes. Por lo que la teoría de Vygotsky ofrece una base conceptual para comprender que todos los estudiantes plantean un potencial hacia el desarrollo mediante una interacción educativa adecuada.

El docente debe identificar las capacidades emergentes de cada estudiante y generar oportunidades de aprendizaje que favorezcan su desarrollo progresivo pues según Perrenoud (2011) las competencias docentes para la inclusión educativa adquieren una importancia fundamental para el docente las competencias profesionales le permitan gestionar la diversidad dentro del aula, adaptar las estrategias pedagógicas atender las necesidades del alumnado mediante climas de aprendizaje colaborativo. Las competencias brindan al docente la capacidad de observar y comprender las necesidades de los estudiantes, crear estrategias de enseñanza con diseños flexibles que asumen el trabajo cooperativo como clave en aprendizaje de todos los involucrados. De esta manera, la relación entre la ZDP y la inclusión educativa permite comprender que el aprendizaje no depende exclusivamente de las capacidades individuales del estudiante, sino también de las oportunidades pedagógicas, los apoyos educativos y la calidad de la interacción social que se produce dentro del aula.

La propuesta teórica de Ledesma (2024) consolida el marco teórico puesto que es relevante para sostener la inclusión educativa desde una perspectiva crítica, humanista y transformadora, al situar en el centro del proceso educativo la interacción social, la intervención pedagógica intencional y el reconocimiento del potencial de desarrollo de cada estudiante, esta teoría permite replantear las concepciones tradicionales del aprendizaje, desplazando la mirada desde las limitaciones hacia las posibilidades reales de crecimiento que emergen en contextos educativos significativos. De este modo, el aprendizaje se entiende como un proceso individual y homogéneo, para concebirse como una construcción colectiva, dinámica y profundamente influida por las relaciones que el sujeto establece con su entorno.

En este marco teórico y conceptual la ZDP no solo define cómo los estudiantes pueden avanzar más allá de lo que logran de manera independiente, sino que ofrece una base conceptual para diseñar prácticas pedagógicas inclusivas que responden a la diversidad presente en el aula. Hay que reconocer que cada estudiante posee un ritmo, estilo y punto de partida distinto asumiendo el compromiso de generar estrategias de enseñanza flexibles, dinámicas y diseñadas a modo, en las que la función del docente y la colaboración entre pares se conviertan en elementos clave para potenciar el aprendizaje. El aula se asume como un espacio de construcción compartida del conocimiento, donde el error se resignifica como parte del proceso y donde el acompañamiento pedagógico adquiere un valor esencial para favorecer el desarrollo integral.

Desde esta perspectiva, la inclusión educativa trasciende la idea de integración física o administrativa de los estudiantes con discapacidad en el sistema escolar. La inclusión no se trata únicamente de garantizar su presencia en el aula, sino de asegurar su participación, significativa y digna en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Ainscow (2020) asume que esto implica generar condiciones pedagógicas, sociales y emocionales que permitan a todos los estudiantes ser parte del proceso curricular, debido a que la inclusión educativa demanda una transformación profunda de las prácticas educativas, en la que el docente asume un rol reflexivo y comprometido con la equidad, promoviendo ambientes de aprendizaje que valoran la diversidad como una riqueza y no como un obstáculo. La teoría aporta una visión esperanzadora y ética de la educación, al reconocer que todos los estudiantes, independientemente de sus características o condiciones, pueden aprender y desarrollarse con los apoyos adecuados.

Esta concepción no solo fortalece el fundamento teórico de la inclusión educativa, sino que orienta la práctica docente hacia la construcción de entornos más justos, participativos y humanos, donde cada estudiante tenga la oportunidad real de aprender, crecer y formar parte activa de la comunidad educativa. Según el modelo social de la discapacidad de Booth y Ainscow (2000) las barreras para el aprendizaje y la participación en la educación inclusiva dentro del proceso educativo son actos que se deben erradicar por completo de procesos inclusivos como este. Los autores antes mencionados introdujeron el *Índice de Inclusión* como opción viable para replantear la manera en que se interpretan las dificultades educativas de los estudiantes. Tradicionalmente, las dificultades en el aprendizaje de los alumnos con discapacidad se asumían desde un modelo clínico, al cual se le atribuían dichas dificultades como las limitaciones individuales o déficits personales. Sin embargo, otorga una perspectiva distinta, en la que las dificultades no se localizan únicamente en el estudiante, sino que se analizan en relación con las características del contexto educativo en el que se desarrolla el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Desde esta perspectiva, las barreras surgen cuando las condiciones del entorno educativo limitan el acceso, la participación o el aprendizaje de los estudiantes. De acuerdo con Ainscow (2020), las barreras para el aprendizaje y la participación pueden definirse como aquellos factores del contexto educativo que dificultan o impiden que los estudiantes participen plenamente en las actividades escolares, además se vean limitados al buscar desarrollar su potencial de aprendizaje de manera óptima. Algunas de las barreras pueden encontrarse en diversos ámbitos del sistema educativo como: las prácticas pedagógicas, la organización escolar, el currículo, las actitudes del profesorado o incluso en las políticas educativas. En el contexto escolar, las barreras pueden manifestarse de diferente manera como: métodos de enseñanza que están diseñados o considerandos únicamente a un

grupo específico de estudiantes como aquellos que en su perfil presenten ritmos o estilos de aprendizaje distintos que condicionen el acceso al conocimiento.

Continuando con la idea anterior la utilización de materiales didácticos poco accesibles, la falta de adaptaciones curriculares o la escasa flexibilidad en las estrategias de evaluación pueden convertirse en obstáculos para la participación de algunos estudiantes. Esto debido a que las barreras no se limitan únicamente al ámbito pedagógico, sino a actitudes y creencias presentes dentro de la comunidad educativa. Las bajas expectativas hacia los estudiantes con discapacidad, los prejuicios sobre sus capacidades o la falta de sensibilización respecto a la diversidad pueden generar prácticas de exclusión que afectan el desarrollo académico y social del alumnado. Comparán (2025) señalan que las barreras para el aprendizaje y la participación pueden clasificarse en diferentes tipos como: las barreras físicas o estructurales, que se relacionan con las condiciones del entorno escolar, como la accesibilidad de los espacios, la infraestructura o la disponibilidad de recursos. Por otro lado, están las barreras curriculares, las cuales surgen cuando los contenidos, metodologías de enseñanza o las formas de evaluación no contemplan con la diversidad del alumnado. Por último, están las barreras actitudinales, que se derivan de las creencias, prejuicios o percepciones negativas hacia las personas con discapacidad.

Desde la perspectiva de la educación inclusiva, la identificación de estas barreras constituye un paso fundamental para avanzar hacia la construcción de escuelas más equitativas. En este sentido, el papel del docente resulta clave, pues es quien se encuentra en contacto directo con los estudiantes y puede reconocer las dificultades que surgen en el proceso educativo. Los docentes inclusivos son capaces de reflexionar críticamente sobre sus prácticas pedagógicas, adaptar sus estrategias de enseñanza y generar ambientes de aprendizaje que favorezcan la participación de todos los alumnos.

En el caso de los estudiantes con síndrome de Down, las barreras para el aprendizaje y la participación pueden manifestarse de diversas formas dentro del contexto escolar. Por ejemplo, las actividades que requieren un ritmo acelerado de trabajo, la falta de apoyos visuales o las metodologías centradas exclusivamente en la memorización pueden dificultar su acceso al aprendizaje. Asimismo, las expectativas limitadas respecto a sus capacidades pueden influir negativamente en las oportunidades educativas que se les brindan. Por esta razón, la educación inclusiva propone que el sistema educativo adopte un enfoque centrado en la eliminación de barreras, en lugar de centrarse únicamente en las limitaciones individuales del estudiante.

Esto implica ir más allá de ajustes superficiales en la enseñanza y asumir una transformación profunda de las prácticas educativas, en la que el docente reflexione constantemente sobre quehacer y reconozca la diversidad como una realidad presente en cada aula. Promover la formación docente

en inclusión no solo significa adquirir estrategias didácticas, sino también desarrollar una sensibilidad pedagógica que permita comprender las distintas formas en que los estudiantes aprenden, participan y se relacionan con el conocimiento. Asimismo, fomentar una cultura escolar inclusiva supone construir espacios donde se valora la diferencia como una oportunidad de enriquecimiento colectivo, favoreciendo relaciones basadas en el respeto, la empatía y la colaboración. En este contexto, el concepto de barreras para el aprendizaje y la participación adquiere un papel fundamental dentro del marco de la educación inclusiva, ya que invita a cambiar la mirada tradicional centrada en el déficit del estudiante.

Desde esta perspectiva, las dificultades educativas no se explican únicamente por las características individuales, sino por la interacción entre el alumno y un entorno que, en muchas ocasiones, no responde a sus necesidades. Estas barreras pueden manifestarse en distintos niveles: en las prácticas pedagógicas rígidas, en currículos poco flexibles, en actitudes excluyentes o incluso en la organización misma de la escuela. Por ello, hablar de inclusión implica reconocer que el problema no está en el estudiante, pero en las condiciones que limitan su acceso, participación y aprendizaje.

En consecuencia, la construcción de sistemas educativos verdaderamente inclusivos pidió un compromiso constante por identificar, cuestionar y transformar aquellas prácticas, estructuras y creencias que generan exclusión. No se trata únicamente de integrar a todos los alumnos en un mismo espacio, sino de garantizar que cada uno tenga la posibilidad real de aprender, participar y sentirse parte de la comunidad educativa. Esto implica diseñar propuestas pedagógicas más flexibles, diversificar las formas de enseñanza y evaluación, y generar apoyos relevantes que respondan a la diversidad del alumnado. De esta manera, la inclusión ya de ser un ideal abstracto para convertirse en una práctica cotidiana que busca asegurar el derecho a una educación equitativa, significativa y humana para todos.

A modo de resumen, la teoría de la ZDP propuesta por Vygotsky permite entender el aprendizaje como un proceso vivo, en constante construcción, que se fortalece a través de la interacción con otros y del acompañamiento pedagógico. Desde esta mirada, la inclusión educativa cobra un sentido más profundo, al reconocer que todos los estudiantes tienen la posibilidad de aprender y desarrollarse cuando se brindan las condiciones adecuadas. A partir de esta comprensión, surge la necesidad de dar un paso más en el análisis y detenerse a reflexionar con mayor claridad sobre los conceptos que dan forma a esta investigación. Por ello, en la siguiente sección se aborda la postura conceptual, con el propósito de definir y precisar algunas nociones clave como la inclusión educativa, las competencias docentes y las barreras para el aprendizaje y la participación. Más que

presentar definiciones aisladas, se busca comprender estos conceptos en relación, vinculados con la realidad educativa, de modo que permitan dar sentido y coherencia al desarrollo del presente estudio.

Antes de abordar de manera conceptual la inclusión educativa, resulta pertinente situar algunos antecedentes históricos que permitan comprender su evolución. La inclusión no surge de forma aislada, pero es el resultado de un proceso progresivo de transformación en la manera de concebir la educación de las personas con discapacidad. En México, los antecedentes de la educación especial se remontan a 1938, año en el que comenzó a plantear una atención más sistematizada dirigida a personas con diferencias mentales y físicas, tales como personas ciegas, sordas o con discapacidad motora. Asimismo, se contempló la preparación de profesores encargados de atender estas condiciones.

Para Sifuentes (2020), esta iniciativa fue impulsada principalmente por médicos pedagógicos como el Dr. Alejandro Meza, Jesús González, Héctor Solís Quiroga y Roberto Solís Quiroga. Sin embargo, el enfoque predominante en ese momento estaba profundamente vinculado al ámbito médico-clínico más que al educativo. El niño fue concebido fundamentalmente como paciente, objeto de diagnóstico y tratamiento, y no como sujeto de aprendizaje. Esta visión centrada en el déficit marcó durante décadas la orientación de la educación especial en el país. Este modelo prevaleció aproximadamente durante cuarenta años, influyendo de manera determinante en la organización y funcionamiento de los servicios dirigidos a esta población.

De acuerdo con Sifuentes (2020) en 1970 se creó la Dirección General de Educación Especial (DGEE), instancia que asumió la responsabilidad de atender a personas con discapacidad; sin embargo, el enfoque continuó privilegiando la perspectiva médica por encima de la pedagogía. No fue sino hasta principios de la década de los ochenta cuando comenzó a gestarse un cambio significativo. La educación especial pasó hacia un enfoque psicopedagógico, más centrado en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en los planes y programas educativos, y en las posibilidades de desarrollo del estudiante. Con ello, se fue desplazando gradualmente la mirada exclusivamente clínica para reconocer al alumno como sujeto educativo y no únicamente como portador de una condición. Este tránsito histórico permite comprender que la inclusión educativa es el resultado de un proceso de reflexión y transformación que ha implicado replantear las concepciones, prácticas y responsabilidades del sistema educativo.

Con este nuevo enfoque como patrón la educación busca rehabilitar y atender las diversas condiciones de la población con discapacidad por medio de programas educativos que agrupan a las poblaciones con un diagnóstico médico similar. Como resultado surge la creación de instituciones especializadas en discapacidad intelectual, problemas auditivos, problemas visuales y escuelas para

personas con síndrome de Down entre otras condiciones de vida distintas (discapacidad). Sin embargo, se considera como discriminatorio ya que clasifica y cataloga a unos alumnos de otros.

Para Cruz e Iturbide (2023) la educación especial se transforma en un sistema educativo que clasifica a los alumnos a través de instrumentos como pruebas psicométricas las cuales lejos de ayudar a identificar una patología, en realidad etiqueta al niño como un individuo que no puede llegar a desarrollarse como los demás niños, segregándolo del aprendizaje que por derecho le corresponde. Para el autor, la etiqueta no solo afecta a los niños con discapacidad, sino también aquellos que no la presentan, debido a que también deben de cumplir un perfil modelo y exitoso en su rendimiento académico, de no ser así se atribuye a cuestiones de control y disciplina o alguna otra condición no establecida en la norma.

A pesar de que el objetivo de la educación especial en México en sus inicios fue normalizar o corregir desde un enfoque clínico al alumnado, en la actualidad sigue mostrando características caducas como su escolarización desarrollada en instituciones separadas mediante programas especializados que solicita a los alumnos un diagnóstico clínico para poder tener acceso a ella, conductas que para Echeita (2022) son acciones segregadoras pues la incorporación de las personas con discapacidad es un derecho condicionado. Este sistema educativo promueve etiquetas dentro de la sociedad, pues a pesar de ser ciudadanos con los mismos derechos educativos pertenecen a un sistema distinto lo cual crea una poca o casi nula interacción con estudiantes sin discapacidad, pues el estudiante es quien tiene que adaptarse ya que el sistema no cambia para ser adecuado a las necesidades de este.

Continuando con la evolución de la educación para las personas con discapacidad en México se asumió la integración educativa como una alternativa frente a una educación tradicional caracterizada por prácticas excluyentes como lo es la educación especial. La integración representó un intento de abrir las puertas de la escuela regular a todos los estudiantes, sin distinción de género, edad, condición social o discapacidad, grupos que durante mucho tiempo habían sido marginados del sistema educativo común. Se asumía que garantizar la presencia de todos en la escuela era un paso fundamental hacia la equidad. De acuerdo con Cruz (2019), fue durante la década de los noventa cuando la educación especial experimentó un cambio significativo en su estructura al adoptar formalmente el modelo de integración educativa. Este proceso fue fuertemente influenciado por movimientos internacionales que promueven el derecho universal a la educación, particularmente la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos de 1990 y, posteriormente, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Estos acontecimientos impulsaron a nivel mundial la

idea de una *educación para todos* y favorecieron la implementación de programas de integración educativa en diversas escuelas regulares de nivel básico.

En el ámbito normativo nacional, el Diario Oficial de la Federación (2024), establecen que la educación especial está dirigida a personas con discapacidad ya sea transitoria o permanente, así como a aquellas con aptitudes sobresalientes. Esta atención debe brindarse de manera adecuada y pertinente, promoviendo su integración en las instituciones de educación básica regular mediante métodos, técnicas y materiales específicos. Asimismo, la ley contempla que, en aquellos casos donde la integración no se logre plenamente, se procurará la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje que favorezcan una convivencia social y productiva autónoma, apoyándose en programas y recursos didácticos adecuados.

Desde una perspectiva filosófica, Clavijo y Bautista (2020) vincula la integración educativa con el principio de normalización, el cual defiende el derecho de las personas con discapacidad a llevar una vida lo más cercana posible a la de cualquier otro ciudadano, tanto en el ámbito escolar como en el social y laboral. En este sentido, la integración se concibe como una estrategia que posibilita la incorporación de niños y jóvenes con necesidades educativas especiales a la educación regular, sin discriminación, reconociendo y haciendo valer sus derechos como personas y como ciudadanos. Sin embargo, esta debe entenderse como un proceso compartido entre el sistema de educación especial y el sistema regular.

La colaboración entre ambos permite que los estudiantes integrados cuenten con los apoyos necesarios y que el trabajo conjunto enriquezca los procesos educativos, fortaleciendo tanto el conocimiento como las prácticas pedagógicas. Ahora bien, al avanzar en esta evolución conceptual, resulta necesario precisar el término inclusión educativa. Los conceptos de inclusión educativa, educación inclusiva e inclusión escolar suelen emplearse como sinónimos. Cruz e Iturbide (2023) señalan que el concepto dominante en las políticas educativas y en la investigación proviene del ámbito de la educación especial, y que su uso se ha ido ampliando hasta abarcar una visión más global del sistema educativo. Para los efectos de este trabajo, se opta por utilizar el término inclusión educativa, entendido no solo como incorporación, sino como transformación profunda de la escuela para garantizar la participación y el aprendizaje de todos.

La integración educativa es un modelo de transición el cual presenta un reconocimiento del derecho a la educación para todos, pues su enfoque central es que los alumnos con discapacidad pueden asistir a escuelas regulares situación que ha incorporado apoyos dentro del aula regular, este tipo de acciones ha generado cuestionamientos de la segregación que ha sufrido la población con discapacidad, pues este acto ha traído adecuaciones curriculares individuales, apoyo

de especialistas como USAER. Sin embargo, a pesar de esta evolución sistemática, aún se presentan limitaciones pues persisten prácticas diferenciadas, dado que el alumno entra a una estructura educativa que no es modificada profundamente, puesto que el estudiante aún es considerado como un caso especial, esto trae consigo una integración física sin una verdadera participación por parte del alumno.

Continuando con esta evolución llegamos a la inclusión educativa asumida como un modelo social y de derechos, Según la UNESCO (2023) esta última faceta de la educación tiene para la diversidad como inicio los finales de década de los noventa hasta la actualidad, su influencia ha sido clave por momentos como la convención sobre los derechos de las personas con discapacidad en la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en el 2006, se enfocó en los de derechos humanos mediante un modelo social sobre la discapacidad como otro de los actos normativos en la educación esta la Agenda 2030, propuesta por el Ministerio de los derechos sociales, Consumo y Agenda 2030 propuesto en la guía pedagógica para el aprendizaje de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en la etapa de educación primaria pues consideran que el alumno es quien debe adaptarse al sistema educativo, debido a que este no cuenta con una reforma educativa que atienda la diversidad, eliminando barreras para el aprendizaje y la participación, considerando las características de la diversidad como un valor en el diseño universal de una cultura escolar inclusiva, con participación plena, una corresponsabilidad institucional que brinde un cambio conceptual clave que se enfoque en las barreras educativas y no en las competencias del alumnado.

A modo complementario, Echeita (2022) asume que la inclusión educativa conlleva a un cambio de perspectiva en relación con la diversidad, pues las diferencias individuales dejan de ser interpretadas como déficit, y se reconocen como expresiones legítimas en la diversidad humana. Planteando así que la inclusión educativa se fundamenta en el derecho a toda persona de participar de manera plena en la vida social y educativa, lo cual implica no solo en el acceso escolarizado, sino de una permanencia y de ser parte del aprendizaje en el campo educativo accesible a su entorno. En congruencia con este enfoque los derechos en la ONU desde el 2006 reconocen la inclusión educativa como principio esencial para la construcción de sistemas educativos justos y equitativos, estableciendo que todos los estudiantes, independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales, tiene el derecho a recibir una educación de calidad en el campo educativo regular.

De este modo, la provisión de recursos, servicios de apoyo y ayudas complementarias de terapias y procesos de estimulación se consideran un elemento clave para la eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación. Echeita (2021), Clavijo y Bautista (2020) señalan que dichos apoyos deben formarse desde una razón sistémica, orientada a reforzar la capacidad de respuesta en

la escuela, no etiquetando, clasificando o segregar al alumnado. Desde esta perspectiva las limitantes que enfrentan los alumnos con discapacidad no pueden atenderse de manera aislada de su contexto, pues emergen de la interacción entre las características del alumnado y los obstáculos presentes en el entorno académico. De este modo se elimina del centro al déficit individual y se ponen en el tablero de responsabilidades al análisis crítico de las condiciones pedagógicas, organizativas y actitudinales que limitan o favorecen la inclusión educativa, reconociéndola como responsabilidad compartida del sistema educativo en su conjunto y no solo del docente.

En este sentido el objetivo general de la investigación, dirigido a identificar las competencias personales y profesionales del docente que se asocian con el éxito o fracaso de la inclusión educativa de los alumnos con síndrome de Down en escuelas de educación primaria regular, se encuentra sustento teórico en el enfoque de las competencias docentes propuesto por (Perrenoud, 2011, como se citó en Zambrano y Prado, 2025). Pues para este autor, la competencia profesional implica la capacidad de movilizar de manera integrada los conocimientos, habilidades, actitudes y valores frente a situaciones educativas complejas, dado que el trabajo con alumnos con síndrome de Down exige del docente decisiones curriculares flexibles, razonadas y éticas.

Según (Booth y Ainscow, 2002, como se citó en Puigdel·lív·ol, 2024). La inclusión educativa se sustenta en el principio de que todas las personas tienen derecho a una educación sin discriminación y con igualdad de oportunidades, este principio se deriva de los derechos humanos universales principalmente del derecho a la educación y la igualdad. La educación deja de concebirse como un servicio asistencial para convertirse en un derecho exigible, por lo que implica a un acceso permanente, participativo que promueva un aprendizaje significativo en el alumno, que no solo este matriculado sino que garantice una participación plena y un aprendizaje en condiciones de igualdad independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales o culturales, con ajustes razonables que promuevan el apoyo individualizado dentro del sistema regular.

Evolucionando del modelo médico al modelo social considerando que la discapacidad no reside en la persona sino en las barreras del entorno. Esto significa que la segregación educativa no es consecuencia de la condición del estudiante sino el resultado de estructuras, actitudes y prácticas discriminatorias. Por ello la inclusión educativa implica transformar el sistema y no adaptar al estudiante para que embone superando dicha visión asistencial con ajustes razonables y con docentes con competencias inclusivas.

La integración y la inclusión educativa representan dos enfoques distintos en la atención a la diversidad. Para Gómez et al. (2024) aunque ambas buscan reducir la exclusión escolar, difieren en su fundamento teórico, en su concepción de la discapacidad y en el nivel de transformación que

exigen al sistema educativo. Desde la perspectiva de la integración, el estudiante con discapacidad se incorpora a la escuela regular bajo la condición de que pueda adaptarse a sus normas, currículo y organización preexistentes. Este enfoque surge como una respuesta al modelo segregador de la educación especial y constituye un avance significativo al promover la escolarización en entornos comunes.

Sin embargo, mantiene implícita la idea de que la diferencia reside en el alumno, por lo que las adaptaciones suelen centrarse en apoyos individuales y ajustes curriculares específicos, quedando así la estructura escolar intacta. Por el contrario, la inclusión educativa plantea un cambio paradigmático más profundo. No se trata únicamente de permitir el acceso del estudiante al aula regular, sino de transformar las culturas, políticas y prácticas escolares para garantizar la participación y el aprendizaje de todos. Desde este enfoque, la discapacidad no se entiende como un déficit individual, sino como el resultado de las barreras contextuales que limitan la participación.

Por lo tanto, la responsabilidad del cambio recae en el sistema educativo y no exclusivamente en el estudiante. Mientras que la integración puede traducirse en presencia física sin participación plena, la inclusión requiere pertenencia, aprendizaje significativo y reconocimiento de la diversidad como valor. La primera obra bajo una lógica de adaptación individual; la segunda, bajo una lógica de transformación estructural y de derechos humanos. En términos comparativos: La integración se orienta a la incorporación del estudiante al sistema existente; la inclusión promueve la reconfiguración del sistema para responder a la diversidad.

La integración se centra en necesidades educativas específicas; la inclusión atiende la diversidad como condición inherente a toda comunidad escolar. La integración representa un avance frente a la segregación; la inclusión constituye una consolidación del enfoque de derechos y justicia social. Este contraste es particularmente relevante para esta investigación, ya que permite analizar si las prácticas docentes observadas responden a un modelo integrador centrado en ajustes individuales o en un enfoque inclusivo orientado a eliminar barreras y garantizar la plena participación. La inclusión educativa como proceso transformador no debe entenderse como una meta estática ni como una acción aislada dirigida a determinados estudiantes, sino como un proceso permanente de transformación de la cultura, las políticas y las prácticas escolares orientado a garantizar el aprendizaje y la participación de todos.

Desde esta perspectiva, la inclusión implica una revisión crítica del sistema educativo en su conjunto, no limitada a incorporar a estudiantes con discapacidad a las aulas regulares, sino que cuestione las estructuras que generen exclusión, tales como currículos rígidos, metodologías homogéneas, prácticas evaluativas estandarizadas y actitudes discriminatorias. Según Echeita (2022)

y Puigdemívol (2024). la inclusión educativa es un proceso transformador que inicia en el plano cultural reconociendo la diversidad como valor que promueve la construcción de una comunidad basada en el respeto y la equidad, la cual supere concepciones erróneas de la discapacidad que promueva expectativas altas para todos los estudiantes.

El cambio cultural es la base sobre la cual se sostienen las demás transformaciones pues las relacionadas con las políticas institucionales implican revisar normas, reglamentos y formas de organización escolar para asegurar: un acceso sin discriminación, ajustes razonables considerando la diversidad, que proporcionen recursos y apoyos adecuados. Además de contar con la participación de las familias pues la inclusión deja de depender de la voluntad individual del docente y se convierte en compromiso institucional y colectivo. En relación con la transformación de las prácticas pedagógicas, en el aula, la inclusión transformadora exige una planificación flexible con diversificación de estrategias didácticas, una evaluación formativa e inclusiva apoyada en el trabajo colaborativo que busque la eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación. Aquí el docente deja de ser un transmisor homogéneo y se convierte en mediador de aprendizajes diversos.

Según Cruz (2019) a pesar de estas modificaciones la inclusión educativa no se logra de manera definitiva pues es un proceso en constante revisión, que requiere estar siendo evaluado institucionalmente mediante la reflexión docente y la formación continua teniendo así ajustes permanentes. En este sentido, no existen escuelas totalmente inclusivas, sino escuelas en proceso de inclusión. Concebir la inclusión como proceso transformador permite sostener que el éxito o fracaso no depende exclusivamente del estudiante con síndrome de Down sino de toda la sociedad. Las competencias docentes influyen directamente en la capacidad del aula para transformarse, la falta de formación o actitudes inclusivas puede frenar el proceso de transformación pues la inclusión requiere coherencia entre cultura escolar y práctica docente.

Desde esta visión, el docente no solo implementa estrategias, sino que participa activamente en la transformación del entorno educativo. Para Booth y Ainscow citados por Puigdemívol (2024). Las características de la escuela primaria inclusiva son aquellas que garantizan el acceso, la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes, reconociendo la diversidad como una condición inherente a la comunidad educativa. No se trata únicamente de admitir alumnos con discapacidad, sino de transformar el sistema para responder a las diferencias individuales, sociales y culturales. La cultura inclusiva constituye la base de toda escuela inclusiva pues esto implica en la valoración positiva de la diversidad, con un clima escolar basado en el respeto y la equidad, con altas expectativas para todos los estudiantes, desarrollando en ellos un sentido de pertenencia y comunidad.

El rechazo explícito a prácticas discriminatorias en una escuela inclusiva hace que la diferencia no se percibe como problema, sino como oportunidad de enriquecimiento colectivo. Las políticas institucionales deben respaldar la cultura inclusiva a través de normas que promueven la igualdad de oportunidades, que ofrezcan una organización flexible del currículo, que tengan protocolos para ajustes razonables. Para Niembro, Gutiérrez, Jiménez y Tapia (2021), que la colaboración de las familias sea activa y valorada por las autoridades académicas la inclusión deja de depender de iniciativas individuales y se convierte en un compromiso institucional.

De este modo las prácticas pedagógicas inclusivas en el aula se proyectan a través de planificación diversificada, metodologías activas y cooperativas. Además de mantener una evaluación formativa y flexible que aplique un Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y elimine las barreras de aprendizaje, promoviendo así la participación de todos los involucrados para crear un vínculo directo con la comunidad. Para el papel del profesor de primaria como agente clave en la inclusión educativa en el nivel de primaria, ocupa una posición estratégica en el proceso de inclusión, ya que es quien interactúa de manera directa, cotidiana y prolongada con los estudiantes.

Su actuación incide significativamente en el acceso, la participación y el aprendizaje de los alumnos con síndrome de Down y otras condiciones de diversidad. Este actor es el mediador del aprendizaje, el responsable de diseñar experiencias de aprendizaje significativas; diversificar estrategias didácticas; ajustar el currículum según las necesidades de los alumnos e implementar evaluaciones adecuadas al perfil del alumnado. En este sentido, su competencia pedagógica determina si el estudiante participa activamente o queda al margen del proceso educativo pues él es el creador del clima inclusivo ya que lo forma mediante una actitud positiva hacia la diversidad además de expectativas académicas apegadas a la pluralidad, pues las creencias y percepciones del docente pueden convertirse en facilitadores o en barreras para la inclusión según Echeita (2022).

Para Puigdemívol, (2024) la inclusión no es tarea individual, pero el docente es el eje articulador ético y social desde la postura de derechos humanos, el profesor asume una responsabilidad ética pues debe garantizar la equidad, defender el derecho a la educación, promover la justicia social y reconocer la dignidad del estudiante. Su práctica lo convierte en técnico moral de la inclusión pues sus competencias profesionales impactan directamente en la calidad de las estrategias inclusivas y las personales influyen en las actitudes y expectativas hacia el alumno con síndrome de Down. Por otro lado, el éxito o fracaso de la inclusión en el aula depende en gran medida de este rol docente puesto que en primaria es donde el profesor suele acompañar al grupo durante todo el ciclo escolar e interactuará durante toda su estadía académica por este nivel, colocando así su influencia como elemento clave de este proceso.

La inclusión educativa en escuelas regulares representa un proceso complejo que implica transformaciones pedagógicas, organizativas y culturales. Sin embargo, los profesores enfrentan múltiples desafíos que pueden limitar la efectividad de dicho proceso, una formación insuficiente en educación inclusiva pues uno de los principales retos es la falta de preparación específica para atender la diversidad, especialmente en casos como el síndrome de Down. Muchos docentes no recibieron formación inicial sólida en inclusión educativa, algunos carecen de estrategias para diversificar la enseñanza pues presentan inseguridad ante adaptaciones curriculares pues no dominan herramientas como el DUA. Para Torres, Yépez y Lara (2020) esta situación puede generar ansiedad profesional y resistencia al cambio afectando directamente las actitudes y creencias hacia la discapacidad y su desarrollo.

Así mismo, las concepciones personales influyen directamente en la práctica docente pues tiene como desafíos la creación de expectativas bajas hacia el alumno con discapacidad, la percepción de que la inclusión educativa va a retrasar al grupo en las metas establecidas. Pues la visión asistencialista o sobreprotectora se hace presente además de tener el temor a no cumplir con los estándares académicos, además de que dicho proceso inclusivo trae consigo una sobrecarga laboral y tiempo limitado de acción. En contextos regulares, el profesor debe atender a grupos numerosos, que no solo se forman de personas con discapacidad, pues también se enfrentan a alumnos con problemas de conducta o exigencias curriculares y evaluaciones estandarizadas ya que muchos deben cumplir con tareas administrativas intermitentes como las guardias o demandas de sus supervisores de zona.

Según Delgado Mendoza y Salcedo (2024), a esto se le suma la falta de tiempo para ejecutar la planificación diferenciada y la atención personalizada ya que también algunos carecen de recursos y apoyos institucionales y la inclusión educativa requiere de material didáctico adaptado, de apoyo especializado por organismos internos como USAER u otros entes, además de una infraestructura accesible y una capacitación continua, ya que cuando estos apoyos son limitados, la responsabilidad recae casi exclusivamente en el docente, generando desgaste profesional, rigidez curricular y presión por resultados ante el currículum oficial y las evaluaciones externas que limitan la flexibilidad pedagógica.

La inclusión no es tarea individual, pero en algunos contextos el docente no cuenta con una cultura de la co-enseñanza, la comunicación con especialistas es limitada o nula y algunas de las familias no siempre están inmiscuidas al proceso. Dicho aislamiento profesional dificulta la formación de prácticas inclusivas sostenibles, por lo tanto, estos desafíos no deben interpretarse como justificación para la exclusión, sino como evidencia de que la inclusión requiere transformación

institucional respaldada por políticas de apoyo que ofrezcan una formación docente continúa enfocada al cambio profundo.

2.5 Las competencias docentes postura teórica

La postura teórica que sustenta este apartado en relación con las competencias docentes se fundamenta principalmente en los planteamientos de Philippe Perrenoud, reconocido investigador dentro del campo de la pedagogía contemporánea y uno de los autores más influyentes en el estudio del enfoque por competencias aplicado al ejercicio docente. La obra de Perrenoud (2011) ha contribuido significativamente a replantear la comprensión tradicional de la profesión docente, al proponer una visión más dinámica y contextualizada del desempeño profesional del profesorado. Desde esta perspectiva, Perrenoud plantea que la docencia no puede entenderse únicamente como la aplicación mecánica de contenidos curriculares o como el cumplimiento estricto de estándares establecidos por las autoridades educativas.

Por el contrario, el trabajo docente se desarrolla en contextos complejos y cambiantes, donde el profesorado enfrenta cotidianamente situaciones impredecibles, diversas necesidades de aprendizaje y múltiples factores que influyen en el proceso educativo. En este sentido, el autor propone comprender la práctica docente como una actividad profesional que exige la movilización constante de saberes, habilidades y actitudes para responder de manera relevante a los desafíos que surgen dentro del aula.

En su propuesta teórica, Perrenoud concibe las competencias docentes como la capacidad de actuar eficazmente frente a una familia de situaciones educativas, movilizandando de manera integrada distintos recursos profesionales. Estos recursos incluyen conocimientos pedagógicos, habilidades didácticas, experiencias acumuladas, actitudes profesionales y valores éticos que orientan la intervención del docente en el proceso de enseñanza y aprendizaje. De esta manera, el concepto de competencia no se limita al dominio teórico del conocimiento disciplinario, sino que implica la capacidad de aplicar dicho conocimiento en contextos reales para resolver problemas educativos concretos.

Uno de los aspectos centrales de la perspectiva de Perrenoud consiste en reconocer que la práctica docente se desarrolla en escenarios marcados por la diversidad y la incertidumbre. En este sentido, el autor sostiene que el docente debe aprender a desarrollarse en un camino profesional caracterizado por asimetrías, tensiones y desafíos constantes. Dichas asimetrías pueden estar relacionadas con las diferencias en los ritmos de aprendizaje de los estudiantes, las desigualdades

sociales presentes en el contexto escolar, las limitaciones institucionales o las barreras pedagógicas que dificultan la participación plena de algunos alumnos en el proceso educativo.

Bajo esta mirada, las competencias docentes representan herramientas profesionales que permiten al profesorado afrontar estas dificultades de manera reflexiva y creativa. A través de la movilización de sus competencias, el docente puede diseñar estrategias pedagógicas que respondan a la diversidad de los estudiantes, gestionar adecuadamente el proceso de aprendizaje y promover ambientes educativos que favorezcan la participación y el desarrollo integral de los estudiantes. Asimismo, Perrenoud (2011) reconoce que el desempeño docente no siempre se ajusta de manera absoluta a los estándares o modelos ideales propuestos por las políticas educativas.

Sin embargo, esto no significa que los docentes carezcan de competencias profesionales. Por el contrario, el autor enfatiza que, incluso cuando las condiciones institucionales o contextuales limitan el cumplimiento completo de dichos estándares, los docentes desarrollan múltiples acciones pedagógicas que reflejan la capacidad de movilizar recursos profesionales para enfrentar los problemas que surgen en la práctica. En este sentido, la perspectiva de Perrenoud permite valorar la práctica docente desde una mirada más realista y comprensiva, reconociendo que la enseñanza es una actividad compleja que requiere toma de decisiones constantes, reflexión pedagógica y adaptación a las circunstancias del contexto. De esta manera, las competencias docentes no se conciben como un conjunto rígido de habilidades previamente definidas, sino como un proceso dinámico que se construye y se fortalece a lo largo de la experiencia profesional. En el marco de la educación inclusiva, esta postura teórica adquiere una relevancia particular, ya que el docente debe ser capaz de enfrentar las barreras que dificultan el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes.

Esta perspectiva, brinda los elementos necesarios en el docente para desarrollar un proceso de inclusión educativa, dado que presenta una postura teórica que identifica y describe las acciones que pueden llevar el docente para ejecutar un proceso adecuado a las necesidades del estudiantado. Los planteamientos de Perrenoud (2011) permiten comprender las competencias docentes como un conjunto de recursos profesionales que posibilitan al docente actuar de manera reflexiva, crítica y eficaz frente a las diversas situaciones que se presentan en el ámbito educativo. Esta perspectiva reconoce la complejidad de la práctica docente y destaca la importancia de desarrollar competencias que permitan al profesorado responder a los desafíos de la enseñanza en contextos diversos, particularmente en escenarios orientados hacia la construcción de una educación inclusiva.

En las últimas décadas, la educación ha experimentado importantes transformaciones derivadas de los cambios sociales, culturales y tecnológicos que caracterizan a las sociedades contemporáneas. En este contexto, el papel del docente ha adquirido una relevancia particular, ya que

su actuación profesional se encuentra directamente vinculada con la calidad de los procesos educativos y con la posibilidad de construir entornos de aprendizaje equitativos y participativos. Dentro de este panorama, el concepto de competencias docentes ha cobrado gran importancia, como marco conceptual para comprender el desempeño profesional del profesorado.

El término competencia comenzó a utilizarse en el ámbito laboral durante la segunda mitad del siglo XX. Diversos estudios realizados en el campo de la psicología organizacional buscaban identificar las características que distinguirían a los trabajadores con mayor rendimiento dentro de una organización. Uno de los aportes más relevantes en este sentido fue realizado por David McClelland, quien en 1973 planteó que el desempeño laboral debía evaluarse a partir de competencias observables en la práctica profesional y no únicamente mediante pruebas de inteligencia o conocimientos teóricos.

A partir de este planteamiento, el concepto de competencias comenzó a incorporarse en diferentes disciplinas, entre ellas la educación. Pues según Perrenoud (2011) el enfoque por competencias representó un punto de inflexión en la manera de comprender la formación profesional del profesorado, al reconocer que la enseñanza es una práctica compleja que no puede reducirse únicamente al dominio de contenidos teóricos. Por el contrario, implica la integración y movilización de diversos saberes, habilidades, actitudes y valores que el docente pone en juego de manera situada, es decir, en función de las características del contexto, las necesidades de sus estudiantes y las situaciones concretas que emergen en el aula.

Desde esta perspectiva, las competencias han de entenderse como elementos aislados para concebirse como un entramado dinámico que se construye y fortalece a lo largo de la experiencia profesional. En términos generales, las competencias pueden definirse como la capacidad de actuar de manera eficaz, relevante y reflexiva frente a distintas situaciones, integrando no solo conocimientos conceptuales, sino también habilidades prácticas, disposiciones actitudinales y principios éticos. En el ámbito educativo, este enfoque ha sido retomado y enriquecido para explicar las capacidades que el profesorado necesita desarrollar con el fin de responder a los desafíos del proceso de enseñanza y aprendizaje, especialmente en contextos marcados por la diversidad.

Para Así, ser competente no significa únicamente *saber*, sino *saber hacer*, *saber ser* y *saber convivir* dentro de un entorno educativo complejo y cambiante. De este modo, el enfoque por competencias aporta una mirada más integral y humanizada de la labor docente, en la que se reconoce al profesor como un profesional reflexivo, capaz de tomar decisiones, adaptarse a nuevas estrategias y generar experiencias de aprendizaje significativas. Esta visión resulta especialmente relevante en el contexto de la educación inclusiva, donde el docente necesita no solo conocimientos pedagógicos,

sino también sensibilidad, compromiso y creatividad para atender las diversas necesidades de sus estudiantes. En consecuencia, las competencias docentes se consolidan como un referente clave para orientar tanto la formación inicial como el desarrollo profesional continuo, favoreciendo prácticas educativas más relevantes, equitativas y centradas en el aprendizaje de todos.

En este sentido, Perrenoud (2011) define las competencias docentes como un conjunto integrado de conocimientos, habilidades, actitudes y rasgos personales que predisponen a una persona para ejercer de manera efectiva las funciones propias de la profesión docente. Desde esta perspectiva, el ejercicio de la docencia implica mucho más que la transmisión de contenidos curriculares. El docente debe ser capaz de interpretar las características de sus estudiantes, diseñar estrategias pedagógicas pertinentes, promover la participación de los estudiantes y generar ambientes de aprendizaje que favorezcan el desarrollo integral de todos los estudiantes, las competencias docentes se convierten en un elemento fundamental para comprender la calidad del trabajo pedagógico y su impacto en los procesos de aprendizaje.

Este autor ha contribuido significativamente al estudio de las competencias docentes y el plantea que la profesión docente requiere la movilización de diversos saberes que permitan al profesorado enfrentar situaciones complejas dentro del aula. Estas competencias no se reducen al dominio de contenidos disciplinarios, sino que implican la capacidad de movilizar conocimientos pedagógicos, habilidades didácticas y actitudes profesionales para resolver problemas educativos en contextos reales. El autor propone un conjunto de diez competencias fundamentales que deben desarrollar los docentes para desempeñar eficazmente su trabajo profesional.

Entre estas competencias se encuentran la capacidad de organizar y animar situaciones de aprendizaje, gestionar la progresión de los aprendizajes, elaborar estrategias de diferenciación pedagógica, implicar a los estudiantes en su aprendizaje, trabajar en equipo con otros profesionales, participar en la gestión de la escuela, involucrar a las familias en el proceso educativo, utilizar tecnologías de la información y la comunicación, enfrentar dilemas éticos de la profesión y organizar la propia formación continua. Las competencias adquieren una relevancia particular en el contexto de la educación inclusiva, ya que el profesorado debe ser capaz de adaptar sus estrategias pedagógicas a la diversidad de características presentes en el aula.

En este sentido, el docente se convierte en un mediador del aprendizaje que diseña experiencias educativas capaces de responder a las necesidades de todos los estudiantes. Las competencias docentes relacionadas con la inclusión educativa incluyen la capacidad de diseñar estrategias pedagógicas flexibles, promover el trabajo colaborativo, utilizar recursos didácticos diversificados y establecer relaciones pedagógicas basadas en el respeto y la valoración de la

diversidad. Estas competencias permiten al docente responder de manera eficaz a las necesidades educativas de los estudiantes y favorecer su participación en el proceso de aprendizaje. Como ya se mencionó anteriormente en el apartado de la inclusión educativa el desarrollo de competencias docentes orientadas a la inclusión educativa se encuentra estrechamente vinculado con la teoría sociocultural del aprendizaje propuesta por Lev Vygotsky. Pues según este autor, el aprendizaje es un proceso social que se produce a través de la interacción entre las personas y su entorno cultural.

Uno de los conceptos centrales de esta teoría es la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), la cual se refiere a la distancia entre el nivel de desarrollo real de un estudiante y el nivel de desarrollo potencial que puede alcanzar con la ayuda de un adulto o de compañeros más competentes. Desde esta perspectiva, el papel del docente consiste en ofrecer los apoyos pedagógicos necesarios para que los estudiantes puedan avanzar progresivamente hacia niveles más complejos de aprendizaje. En el contexto de la educación inclusiva, la ZDP adquiere una relevancia particular, ya que permite comprender que todos los estudiantes plantean potencialidades de aprendizaje que pueden desarrollarse mediante el acompañamiento pedagógico adecuado.

En este sentido, el docente competente es aquel que logra identificar las necesidades educativas de sus estudiantes y diseñar estrategias de enseñanza que favorezcan su desarrollo. La mediación pedagógica se convierte así en una de las competencias más importantes dentro del trabajo docente. A través de la mediación, el profesor orienta el proceso de aprendizaje, facilita la comprensión de los contenidos y promueve la participación de los estudiantes en la construcción del conocimiento. Las competencias docentes pueden clasificarse en dos grandes categorías: competencias profesionales y competencias personales. Según la OECD (2023) las competencias profesionales se relacionan con los conocimientos pedagógicos, las estrategias didácticas y las habilidades necesarias para desarrollar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Por su parte, las competencias personales se vinculan con las actitudes, valores y características individuales que influyen en la forma en que el docente se relaciona con sus estudiantes y con la comunidad educativa. Las competencias profesionales incluyen el dominio de los contenidos curriculares, la capacidad de diseñar estrategias de enseñanza, la evaluación del aprendizaje, la gestión del aula y la planificación educativa. Estas competencias permiten al docente organizar el proceso educativo de manera sistemática y coherente. Por otro lado, las competencias personales incluyen aspectos como la empatía, la sensibilidad social, la capacidad de trabajo en equipo, la disposición para el cambio y la reflexión sobre la propia práctica. Estas competencias resultan fundamentales para establecer relaciones pedagógicas positivas y para promover ambientes de aprendizaje basados en el respeto y la colaboración.

En el contexto de la educación inclusiva, las competencias personales adquieren una importancia particular, ya que la actitud del docente frente a la diversidad puede influir significativamente en las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes. Un docente que reconoce la diversidad como un valor educativo será capaz de generar estrategias pedagógicas que favorezcan la participación de todos los alumnos. Formación docente y desarrollo de competencias El desarrollo de competencias docentes no se limita al periodo de formación inicial, sino que constituye un proceso continuo que se fortalece a lo largo de la trayectoria profesional del profesorado. Según Perrenoud (2011), la formación docente basada en competencias permite desarrollar profesionales capaces de reflexionar sobre su práctica educativa y adaptarse a las demandas del contexto escolar.

En este sentido, la formación continua del profesorado se convierte en un elemento fundamental para garantizar la calidad de los procesos educativos. A través de la actualización profesional, los profesores pueden adquirir nuevas herramientas pedagógicas, profundizar en el conocimiento de la diversidad y mejorar sus estrategias de enseñanza. Asimismo, señala que los diferentes contextos de formación docente contribuyen a la construcción de una identidad profesional que integra dimensiones personales, pedagógicas y sociales. Esta identidad profesional se configura a partir de las experiencias vividas durante la formación académica y el ejercicio docente. Síntesis de la postura teórica A partir de los planteamientos anteriores, es posible afirmar que las competencias docentes constituyen un elemento central para comprender el desempeño profesional del profesorado en contextos educativos inclusivos.

El autor propone un conjunto de diez competencias fundamentales que deben desarrollar los docentes para desempeñar eficazmente su trabajo profesional. Entre estas competencias se encuentran la capacidad de organizar y animar situaciones de aprendizaje, gestionar la progresión de los aprendizajes, elaborar estrategias de diferenciación pedagógica, implicar a los estudiantes en su aprendizaje, trabajar en equipo con otros profesionales, participar en la gestión de la escuela, involucrar a las familias en el proceso educativo, utilizar tecnologías de la información y la comunicación, enfrentar dilemas éticos de la profesión y organizar la propia formación continua. Estas competencias adquieren una relevancia particular en el contexto de la educación inclusiva, ya que el profesorado debe ser capaz de adaptar sus estrategias pedagógicas a la diversidad de características presentes en el aula. En este sentido, el docente se convierte en un mediador del aprendizaje que diseña experiencias educativas capaces de responder a las necesidades de todos los estudiantes.

Desde esta perspectiva, el desarrollo de competencias docentes inclusivas resulta fundamental para transformar las prácticas educativas y promover ambientes de aprendizaje que

reconozcan y valoren las diferencias individuales. Las competencias docentes relacionadas con la inclusión educativa incluyen la capacidad de diseñar estrategias pedagógicas flexibles, promover el trabajo colaborativo, utilizar recursos didácticos diversificados y establecer relaciones pedagógicas basadas en el respeto y la valoración de la diversidad. Estas competencias permiten al docente responder de manera eficaz a las necesidades educativas de los estudiantes y favorecer su participación en el proceso de aprendizaje. Mediación pedagógica y teoría sociocultural del aprendizaje El desarrollo de competencias docentes orientadas a la inclusión educativa se encuentra estrechamente vinculado con la teoría sociocultural del aprendizaje propuesta por Lev Vygotsky. Según este autor, el aprendizaje es un proceso social que se produce a través de la interacción entre las personas y su entorno cultural.

Uno de los conceptos centrales de esta teoría es la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), la cual se refiere a la distancia entre el nivel de desarrollo real de un estudiante y el nivel de desarrollo potencial que puede alcanzar con la ayuda de un adulto o de compañeros más competentes. Desde esta perspectiva, el papel del docente consiste en ofrecer los apoyos pedagógicos necesarios para que los estudiantes puedan avanzar progresivamente hacia niveles más complejos de aprendizaje de acuerdo con Ledesma (2014). En el contexto de la educación inclusiva, la ZDP adquiere una relevancia particular, ya que permite comprender que todos los estudiantes plantean potencialidades de aprendizaje que pueden desarrollarse mediante el acompañamiento pedagógico adecuado. En este sentido, el docente competente es aquel que logra identificar las necesidades educativas de sus estudiantes y diseñar estrategias de enseñanza que favorezcan su desarrollo dentro de la Zona de Desarrollo Próximo. La mediación pedagógica se convierte así en una de las competencias más importantes dentro del trabajo docente.

A través de la mediación, el profesor orienta el proceso de aprendizaje, facilita la comprensión de los contenidos y promueve la participación de los estudiantes en la construcción del conocimiento. Competencias docentes profesionales y personales Las competencias docentes pueden clasificarse en dos grandes categorías: competencias profesionales y competencias personales. Las competencias profesionales se relacionan con los conocimientos pedagógicos, las estrategias didácticas y las habilidades necesarias para desarrollar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por su parte, las competencias personales se vinculan con las actitudes, valores y características individuales que influyen en la forma en que el docente se relaciona con sus estudiantes y con la comunidad educativa. Las competencias profesionales incluyen el dominio de los contenidos curriculares, la capacidad de diseñar estrategias de enseñanza, la evaluación del aprendizaje, la gestión del aula y la planificación

educativa. Estas competencias permiten al docente organizar el proceso educativo de manera sistemática y coherente.

Por otro lado, las competencias personales incluyen aspectos como la empatía, la sensibilidad social, la capacidad de trabajo en equipo, la disposición para el cambio y la reflexión sobre la propia práctica. Estas competencias resultan fundamentales para establecer relaciones pedagógicas positivas y para promover ambientes de aprendizaje basados en el respeto y la colaboración. En el contexto de la educación inclusiva, las competencias personales adquieren una importancia particular, ya que la actitud del docente frente a la diversidad puede influir significativamente en las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes. Un docente que reconoce la diversidad como un valor educativo será capaz de generar estrategias pedagógicas que favorezcan la participación de todos los alumnos.

El desarrollo de competencias docentes no se limita al periodo de formación inicial, sino que constituye un proceso continuo que se fortalece a lo largo de la trayectoria profesional del profesorado. Según Ventura (2017), la formación docente basada en competencias permite desarrollar profesionales capaces de reflexionar sobre su práctica educativa y adaptarse a las demandas del contexto escolar. En este sentido, la formación continua del profesorado se convierte en un elemento fundamental para garantizar la calidad de los procesos educativos. A través de la actualización profesional, los profesores pueden adquirir nuevas herramientas pedagógicas, profundizar en el conocimiento de la diversidad y mejorar sus estrategias de enseñanza. Asimismo, Tejada (2009) señala que los diferentes contextos de formación docente contribuyen a la construcción de una identidad profesional que integra dimensiones personales, pedagógicas y sociales. Esta identidad profesional se configura a partir de las experiencias vividas durante la formación académica y el ejercicio docente.

En este sentido, la propuesta de Philippe Perrenoud permite comprender que el ejercicio docente no se limita a la transmisión de conocimientos, sino que implica una movilización constante de saberes, habilidades, actitudes y valores que se ponen en juego en contextos educativos diversos y complejos. Desde esta mirada, las competencias docentes adquieren un carácter dinámico y situado, en el que el profesorado debe responder de manera reflexiva y flexible a las necesidades reales de sus estudiantes, particularmente en escenarios marcados por la diversidad. A partir de esta comprensión, resulta relevante continuar hacia una concepción más concreta de las competencias docentes en el presente estudio. Por ello, en la siguiente sección se aborda la postura conceptual, con la intención de precisar y diferenciar las competencias docentes personales y las competencias docentes profesionales. Esta distinción permite profundizar en la forma en que el docente no solo actúa desde su formación académica, sino también desde su dimensión humana, ética y relacional, aspectos

fundamentales para favorecer procesos educativos más inclusivos, sensibles y coherentes con las necesidades del contexto.

2.6 Competencias personales: postura conceptual

En el marco de la educación inclusiva, abordar las competencias docentes implica reconocer que la labor del profesorado no se sustenta únicamente en conocimientos técnicos o metodológicos, sino también en una dimensión profundamente humana que orienta su manera de ser y de relacionarse con los demás. En este sentido, las competencias docentes personales constituyen un eje fundamental, ya que refieren a esos rasgos, actitudes, valores y disposiciones internas que influyen directamente en la práctica educativa. Desde la perspectiva de Perrenoud (2011), el docente es un sujeto que actúa en contextos complejos y cambiantes, por lo que su capacidad de empatía, sensibilidad, apertura al cambio, reflexión crítica y compromiso ético resulta clave para responder a la diversidad del aula.

Estas competencias no se adquieren únicamente a través de la formación académica formal, sino que se construyen a lo largo de la experiencia personal y profesional, configurando una forma particular de entender la enseñanza. Así, el docente que desarrolla competencias personales sólidas es capaz de generar ambientes de confianza, respeto y reconocimiento, donde cada estudiante se siente valorado y acompañado en su proceso de aprendizaje, favoreciendo no solo el desarrollo cognitivo, sino también el crecimiento integral de todos los participantes en el proceso educativo.

Las actitudes docentes hacia la diversidad constituyen un componente central dentro de las competencias personales del profesorado, ya que influyen de manera decisiva en la forma en que se concibe, organiza y desarrolla la práctica educativa. De acuerdo con Laspina y Montero (2023). No se trata únicamente de conocimientos técnicos o metodológicos, sino de disposiciones internas que orientan la interacción con estudiantes que presentan diferentes características culturales, sociales, cognitivas o funcionales. Desde una perspectiva conceptual, las actitudes pueden entenderse como predisposiciones aprendidas que incluyen componentes cognitivos [creencias], afectivos [emociones] y conductuales [disposición a actuar].

En el ámbito educativo, estas actitudes determinan cómo el docente percibe la diversidad y cómo responde ante ella. Diversidad como valor o como problema es uno de los principales ejes pues hay que considerar la manera en que el docente interpreta la diversidad. Echeita (2022) asume que una actitud inclusiva implica reconocer la diversidad como una característica inherente a cualquier grupo humano y no como una excepción o anomalía. Cuando el profesor concibe la diferencia como parte natural del aula, está más dispuesto a flexibilizar su práctica y a generar estrategias que favorezcan la participación de todos. Por el contrario, cuando la diversidad se percibe como un

obstáculo que dificulta el cumplimiento del currículo o el ritmo de trabajo, pueden generarse resistencias y prácticas excluyentes, expectativas hacia los alumnos y estas a su vez constituyen un factor determinante pues diversos estudios han demostrado que las bajas expectativas hacia estudiantes con discapacidad pueden limitar sus oportunidades de aprendizaje.

Según (Ainscow, 20011, como se citó en Charry, Rivero y Bernate, 2025), una actitud positiva se caracteriza por creer en las capacidades del estudiante, manteniendo expectativas altas pero realistas, esto hace que el docente fomente una autonomía en la actitud del estudiante incluido pues evita la sobreprotección y el asistencialismo. La inclusión se fortalece cuando el profesor confía en el potencial de cada alumno, pues la disposición al cambio y a la reflexión en escuelas inclusivas requieren que los profesores estén dispuestos a revisar críticamente sus propias prácticas y así desarrollen una actitud favorable hacia la diversidad mostrando apertura al aprendizaje continuo y flexibilidad pedagógica.

La resistencia al cambio suele estar asociada a concepciones rígidas del currículum o del rol docente pues la sensibilidad ética y el compromiso social desde el enfoque de los derechos humanos según la UNESCO (2023) enfatiza que la inclusión educativa se fundamenta en principios de equidad, justicia social y dignidad humana. En este sentido, el profesor con actitud inclusiva rechaza cualquier forma de discriminación, promueve el respeto mutuo favoreciendo la participación y sume la responsabilidad en la eliminación de barreras, esto mediante el trabajo colaborativo, adaptación curricular y desarrollo profesional docente.

El profesor contemporáneo debe poseer las habilidades necesarias para conformar y consolidar un equipo de aprendizaje en el que la interdependencia positiva sea un principio rector pues esto implica promover dinámicas colaborativas donde los miembros del grupo compartan recursos materiales, intelectuales y experiencias, con el propósito de alcanzar metas comunes y fortalecer la construcción colectiva del conocimiento. La interdependencia positiva, propia del enfoque sobre el aprendizaje cooperativo favorece que cada estudiante asuma responsabilidad individual dentro del trabajo en equipo, al tiempo que contribuye activamente al logro grupal mediante el intercambio de saberes y habilidades. Sin embargo, la consolidación de un equipo de aprendizaje efectivo demanda al docente una serie de competencias profesionales adicionales.

En primer lugar, resulta indispensable flexibilidad pedagógica, entendida como la capacidad de ajustar estrategias didácticas, metodologías, tiempos y formas de evaluación en función de las características y necesidades de los alumnos. Esta flexibilidad no implica la improvisación, sino una toma de decisiones fundamentada que permite modificar la intervención educativa cuando las condiciones del grupo así lo exijan. De acuerdo con Delgado Mendoza y Salcedo (2024) en contextos

inclusivos, esta competencia es esencial para garantizar que todos los estudiantes, incluidos aquellos con necesidades específicas de apoyo, puedan participar activamente en el proceso de aprendizaje. Asimismo, el profesor debe desarrollar una capacidad de autocrítica profesional, que le permita analizar su práctica de manera reflexiva y objetiva.

La autocrítica favorece la identificación de fortalezas y áreas de mejora, promoviendo ajustes oportunos en la planificación y ejecución de actividades, esta disposición reflexiva fortalece la coherencia entre los propósitos educativos y los resultados obtenidos, y contribuye a evitar prácticas rígidas o centradas exclusivamente en la transmisión de contenidos de aspecto conductual. En estrecha relación con lo anterior, el ejercicio docente requiere un compromiso con el aprendizaje continuo, la actualización permanente en teorías pedagógicas, estrategias didácticas, enfoques inclusivos y avances disciplinarios constituye un requisito indispensable para responder a las transformaciones sociales y educativas. El docente que asume el aprendizaje como un proceso permanente no solo amplía su repertorio metodológico, sino que también modela ante sus estudiantes una actitud de búsqueda constante del conocimiento.

De esta manera, la conformación de equipos de aprendizaje basados en la cooperación, la responsabilidad compartida y el intercambio de conocimientos se articula con una práctica pedagógica flexible, reflexiva y en permanente construcción. Estas características permiten al profesor crear entornos educativos dinámicos, inclusivos y orientados al desarrollo integral de los alumnos, consolidando así una intervención profesional comprometida con la calidad y la equidad educativa. Por otro lado, la sensibilidad social es una dimensión en la cual trasciende la comprensión profunda del contexto humano en el que se desarrolla el trabajo educativo. La sensibilidad social no es simplemente una actitud empática, sino un conjunto de capacidades que permiten al docente reconocer, comprender e intervenir de forma ética y responsable en las múltiples realidades sociales que convergen en el aula y en la escuela.

Según Zambrano y Prado (2025), el profesor debe poseer un amplio conocimiento del entorno en el que se desempeña laboral y personalmente. Este conocimiento contextual no se limita a los aspectos demográficos o socioeconómicos, sino que implica comprender las dinámicas culturales, familiares y comunitarias que influyen en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Solo desde esta comprensión es posible establecer vínculos significativos con las diversas personas que conforman la comunidad educativa. La sensibilidad social se traduce en la capacidad de involucrar a todos los actores del entorno educativo, no solo a los estudiantes, sino también a sus familias, a los demás profesores, a los directivos, al personal de apoyo y a los miembros de la comunidad.

Esta competencia es clave para la construcción de ambientes escolares más justos, respetuosos y colaborativos, donde cada persona se siente valorada y escuchada. Para Puigdemívol (2024) y Echeita (2021) en este sentido, el docente con sensibilidad social: Reconoce y valora la diversidad cultural, social y emocional del estudiante, dialoga y colabora con las familias y con otros profesionales para construir estrategias educativas pertinentes e identifica las barreras sociales y actitudinales que pueden obstaculizar la inclusión. Asimismo, promueve la participación de todos los miembros de la comunidad educativa en los procesos formativos. Dichos autores destacan que la sensibilidad social está estrechamente relacionada con la inteligencia emocional y la competencia intercultural del docente, aspectos fundamentales para responder a las demandas de clases cada vez más diversas.

Estas capacidades permiten al profesor no solo gestionar sus propias emociones y prejuicios, sino también comprender y responder apropiadamente a las experiencias y necesidades de sus estudiantes. Además, Zambrano y Prado (2025) señalan que la sensibilidad social favorece la construcción de relaciones educativas basadas en el respeto mutuo y en la valoración de las diferencias, condiciones esenciales para que la inclusión educativa deje de ser un ideal y se convierta en una práctica real y sostenible. En síntesis, la sensibilidad social es una competencia personal que permite al docente situarse éticamente frente a la diversidad, actuar con responsabilidad social y construir relaciones educativas significativas.

Esta competencia, lejos de ser una cualidad innata, puede y debe desarrollarse a través de la reflexión, la formación continua y la práctica reflexiva, constituyéndose en un factor determinante para transformar las clases y las escuelas hacia escenarios verdaderamente inclusivos. Aunque en otro sentido, las creencias pedagógicas sobre la discapacidad constituyen un conjunto de ideas, supuestos y concepciones que el profesor construye a lo largo de su formación y experiencia profesional que orientan su práctica educativa. Estas creencias no siempre son explícitas, pero influyen de manera significativa en la planificación, en las expectativas hacia los alumnos y en la forma de abordar la diversidad en el aula. Diversos autores coinciden en que las creencias docentes forman parte del conocimiento profesional y actúan como filtros interpretativos de la realidad educativa.

Para Delgado et al. (2024) en el ámbito de la inclusión, estas creencias pueden favorecer o limitar la participación de estudiantes con discapacidad. Como ya se mencionó en apartados anteriores la educación para las personas con discapacidad ha tenido un enfoque deficitario o modelo médico históricamente, pues la discapacidad se entendió desde un enfoque médico o rehabilitador, centrado en el déficit individual. Desde esta perspectiva, la dificultad radica en la persona y el objetivo educativo consiste en compensar o corregir sus limitaciones. Por su parte Maqueira, Guerra, Martínez

y Velastegui (2023) asumen que esta visión médico-pedagógica o asistencial considera que el problema está en el individuo, lo que puede generar prácticas pedagógicas centradas en la remediación y en expectativas reducidas.

En el ámbito escolar, esta creencia puede traducirse en bajas expectativas académicas, sobreprotección y en exclusión de actividades comunes pues dicho enfoque está centrado en limitaciones más que en potencialidades. Cuando el profesor mantiene una visión predominantemente clínica, puede reproducir prácticas segregadoras, aun dentro del aula regular. Mientras que en el enfoque psicopedagógico posteriormente surgió una visión más educativa que reconoce la importancia de adaptar estrategias didácticas a las necesidades de los estudiantes. Esta postura se centra en los procesos de aprendizaje y en la intervención pedagógica.

Autores como Cruz (2019) y Echeita (2022) señalan que las creencias constructivistas favorecen una visión más flexible del aprendizaje, entendiendo que todos los estudiantes pueden progresar y reciben apoyos adecuados. Aquí el énfasis se desplaza del déficit a la mediación pedagógica hacia el modelo social y enfoque de derechos, en décadas recientes, el modelo social de la discapacidad ha transformado profundamente las creencias pedagógicas. La discapacidad no reside únicamente en la persona, sino en la interacción entre sus características y las barreras del entorno. Desde este enfoque la diversidad es inherente a la condición humana pues las dificultades surgen cuando el contexto no ofrece oportunidades de participación.

El profesor es corresponsable de eliminar las barreras, pues esta creencia promueve prácticas inclusivas, altas expectativas y responsabilidad institucional, creencias sobre capacidad y aprendizaje. Otra dimensión que cabe mencionar se refiere a las concepciones sobre la capacidad intelectual y el potencial de aprendizaje dado que destaca que los profesores inclusivos comparten la creencia de que todos los estudiantes pueden aprender, aunque no necesariamente de la misma manera ni al mismo ritmo. Cuando el profesor concibe la capacidad como fija e inmodificable, puede limitar las oportunidades educativas en cambio, una visión dinámica del aprendizaje fomenta estrategias diversificadas y expectativas más equitativas. Es aquí es donde la motivación al logro como competencia docente personal constituye una de las competencias personales fundamentales en el ejercicio docente, particularmente en contextos educativos que demandan respuestas innovadoras y centradas en la diversidad de los alumnos.

Desde esta perspectiva, Laspina y Montero (2023) sostienen que esta competencia se estructura a partir de diversas sub-competencias que orientan el desempeño del docente hacia la mejora continua y el cumplimiento de metas pedagógicas significativas. Una de estas sub-competencias es el espíritu de superación y orientación al logro de metas, entendido como la

capacidad del docente para establecer objetivos claros, pertinentes y contextualizados. Esta orientación implica no solo definir metas, sino jerarquizarlas, planificarlas y evaluarlas sistemáticamente en distintos horizontes temporales: corto, mediano y largo plazo. En este proceso, el profesorado organiza los recursos humanos, materiales y metodológicos en función de los resultados esperados, asegurando la coherencia entre la planificación, intervención y evaluación.

Asimismo, el espíritu de superación supone una actitud reflexiva frente a la práctica pedagógica, el profesor motivado al logro analiza de manera crítica los resultados obtenidos, identifica áreas de mejora y está dispuesto a reorientar o modificar aquellas estrategias que no respondan adecuadamente a las necesidades del grupo. Esta disposición al ajuste constante se vincula con el enfoque de mejora continua y con la investigación sobre la propia práctica, elementos esenciales en el desempeño profesional en contextos complejos, como los entornos inclusivos. Otra de las competencias esenciales en el aspecto personal que está asociada a la motivación al logro es el espíritu de trabajo e innovación en la cual Agreda y Cango (2025) plantean que el profesor competente en esta dimensión debe manifestar un compromiso activo con las dinámicas institucionales y demuestra interés permanente por participar en proyectos académicos, procesos de mejora escolar y actividades formativas.

Dicho compromiso no se limita al cumplimiento administrativo de tareas, pero implica iniciativa, creatividad y disposición para proponer alternativas pedagógicas novedosas. La innovación, en este sentido, no debe entenderse únicamente como la incorporación de tecnologías o metodologías emergentes, sino como la capacidad de diseñar estrategias didácticas contextualizadas que respondan a las características y demandas específicas del grupo. Esto incluye la planificación de proyectos interdisciplinarios, la implementación de metodologías activas, la adaptación curricular y la generación de entornos de aprendizaje flexibles que favorezcan la participación de todos los alumnos.

En el marco de la educación inclusiva, la motivación al logro adquiere un significado aún más profundo dado que el profesor que orienta su práctica hacia metas claras y que mantiene un espíritu innovador está en mejores condiciones para identificar barreras para el aprendizaje y la participación, así como de diseñar estrategias diferenciadas que promueven el éxito académico y social de estudiantes con necesidades específicas, como aquellos con síndrome de Down. Esta búsqueda constante de mejores resultados no se centra exclusivamente en indicadores cuantitativos de rendimiento, sino en el desarrollo integral del estudiante y en la garantía de su derecho a aprender en condiciones de equidad.

En resumen, la motivación al logro como competencia docente integra la planificación estratégica, la evaluación sistemática, la reflexión crítica y la innovación pedagógica. Se trata de una disposición personal que trasciende el cumplimiento formal de funciones y que se orienta hacia la excelencia profesional y la transformación educativa. En consecuencia, esta competencia se configura como un eje articulador entre el compromiso individual del docente y la construcción de prácticas educativas inclusivas, eficaces y socialmente responsables.

Continuando con las competencias personales del docente la atención centrada en el alumno constituye una competencia esencial dentro del perfil docente, particularmente en contextos educativos inclusivos. Esta competencia implica reconocer al estudiante como sujeto activo del proceso de enseñanza-aprendizaje, con características, ritmos, intereses y necesidades propias que deben ser consideradas en la planificación y ejecución de la práctica pedagógica. De acuerdo con Laspina y Montero (2023), los profesores que desarrollan esta aptitud suelen manifestar altos niveles de empatía tanto hacia sus estudiantes como a sus colegas. La empatía pedagógica no debe confundirse con una relación meramente afectiva o informal; más bien, se traduce en la capacidad de comprender las circunstancias personales, emocionales y cognitivas de los alumnos, y de responder a ellas con sensibilidad y profesionalismo.

Este enfoque favorece la construcción de vínculos basados en la confianza, el respeto y la paciencia, cualidades que se reflejan en la manera en que el profesor atiende las dudas, la gestión de los conflictos y acompaña los procesos individuales del aprendizaje. Asimismo, la atención centrada en el alumno implica una actitud tolerante frente a la diversidad de estilos y ritmos de aprendizaje. En el caso de estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo como aquellos con síndrome de Down esta competencia cobra especial relevancia, ya que el docente debe adoptar una postura flexible que permita ajustar estrategias, tiempos y recursos sin comprometer las expectativas de logro. Desde esta perspectiva, motivar y orientar a los alumnos supone ofrecer retroalimentación constante, adaptar el nivel de complejidad de las actividades y generar oportunidades reales de participación.

Por su parte, Delgado et al. (2024) sostienen que la atención centrada en el alumno requiere un diagnóstico pedagógico inicial que permita elaborar un perfil de entrada del grupo. Dicho perfil debe construirse a partir del conocimiento previo de los alumnos, identificando fortalezas, áreas de oportunidad, intereses y estilos cognitivos. Este diagnóstico no solo orienta la planificación didáctica, sino que también facilita el intercambio de ideas y la construcción conjunta del aprendizaje, promoviendo una relación dialógica entre profesore y estudiantes. En coherencia con lo anterior, el profesor competente planifica, ejecuta y evalúa actividades de manera sistemática, buscando que estas

fomenten la creatividad, el pensamiento lógico y la comprensión de los procesos propios del desarrollo infantil. Esto trae consigo la incorporación de los principios básicos de la psicología del aprendizaje como la consideración de las etapas evolutivas, la importancia de la motivación y el aprendizaje significativo que fortalece la pertinencia de la intervención pedagógica.

Laspina y Montero (2023) añaden que el profesor debe promover experiencias educativas que desarrollen habilidades cognitivas fundamentales, tales como la observación, la descripción, la narración, la expresión oral y escrita, la clasificación y la comparación. Estas habilidades constituyen la base para la construcción de aprendizajes más complejos y para el desarrollo del pensamiento crítico. En este sentido, la resolución de problemas se configura como una estrategia metodológica clave, ya que permite a los alumnos aplicar conocimientos en situaciones concretas, formular hipótesis, analizar alternativas y tomar decisiones fundamentadas.

La atención centrada en el alumno, por lo tanto, no se limita a una actitud comprensiva, sino que integra procesos sistemáticos de diagnóstico, planificación diferenciada, mediación pedagógica y evaluación formativa. En el marco de la educación inclusiva, esta competencia se convierte en un eje articulador que posibilita la adecuación del conocimiento al nivel de desarrollo de los estudiantes, garantizando su participación y su progreso académico. Esto conlleva que atender al alumno desde una perspectiva integral implica reconocer su singularidad, promover su autonomía y diseñar experiencias de aprendizaje contextualizadas. De esta manera, el profesor no solo transmite contenidos, sino que acompaña procesos formativos que contribuyen al desarrollo cognitivo, social y emocional de los alumnos, consolidando una práctica pedagógica centrada en la equidad y la calidad educativa.

Paras las actitudes y destrezas el autoaprendizaje como competencia profesional docente, es entendido como la capacidad de los profesores para gestionar de manera autónoma su propio proceso de formación, actualización y mejora continua. Esta competencia adquiere especial relevancia en contextos educativos inclusivos, donde las demandas pedagógicas son dinámicas y requieren respuestas fundamentadas, flexibles y contextualizadas. De acuerdo con Delgado et al. (2024), el profesor competente en esta dimensión no se limita a aplicar estrategias prediseñadas, sino que asume un papel activo como investigador de su propia práctica. En este sentido, desarrolla procesos sistemáticos de investigación orientados a la elaboración de diagnósticos educativos pertinentes, que le permitan identificar las necesidades específicas de su grupo y, a partir de ello, diseñar e implementar programas ajustados a los requisitos de los alumnos. Posteriormente, dichos programas deben ser evaluados con criterios claros y evidencias objetivas, favoreciendo un proceso continuo de reflexión y mejora.

Para (Perrenoud, 2011, como se citó en Zambrano y prado, 2025) una de las características del profesor competente es su capacidad para evaluar el aprendizaje mediante instrumentos diversificados, fundamentos en las capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje de los estudiantes. Cuando estas evaluaciones se registran de manera sistemática y se utilizan para retroalimentar la práctica pedagógica, el profesor fortalece su habilidad profesional y evidencia un compromiso ético con la mejora continua. Desde esta perspectiva, el autoaprendizaje no se reduce a la acumulación de cursos o certificaciones, sino que implica un ejercicio reflexivo constante que integra teoría y práctica.

En el ámbito de la educación inclusiva, esta competencia resulta particularmente significativa ya que la atención a los estudiantes con síndrome de Down y en general, a la diversidad presente en el aula exige que el docente actualice permanentemente sus conocimientos sobre estrategias didácticas, adecuaciones curriculares, apoyos específicos y evaluación diferenciada. Asimismo, requiere sensibilidad para reconocer las características individuales de los alumnos y responder a ellas con propuestas pedagógicas fundamentadas. En consecuencia, el autoaprendizaje puede entenderse como una competencia transversal que articula la reflexión crítica, la investigación pedagógica y la formación continua. Un profesor que desarrolla esta competencia no solo mejora su desempeño profesional, sino que amplía las oportunidades de aprendizaje y participación de todos sus estudiantes, particularmente de aquellos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación. De este modo, el autoaprendizaje se consolida como un pilar esencial para el ejercicio de una práctica docente ética, inclusiva y orientada a la equidad educativa.

2.7 Competencias profesionales: postura conceptual

En complemento a la dimensión personal del quehacer docente, resulta fundamental abordar las competencias docentes profesionales como el conjunto de saberes, habilidades y estrategias que permiten al profesorado actuar de manera efectiva, intencionada y contextualizada dentro del proceso educativo. Desde la perspectiva de Perrenoud (2011), el docente competente profesionalmente es aquel que sabe planificar, implementar y evaluar procesos de enseñanza-aprendizaje de manera flexible, adaptando sus prácticas a las necesidades, ritmos y estilos de aprendizaje de sus estudiantes. Asimismo, estas competencias incluyen la capacidad de trabajar colaborativamente, gestionar el aula de forma inclusiva, integrar recursos y estrategias innovadoras, y reflexionar de manera crítica sobre su propia práctica para mejorarla continuamente.

De este modo, las competencias docentes profesionales se constituyen como un pilar esencial para garantizar una educación de calidad, equitativa e inclusiva, en la que el docente no solo transmite conocimientos, sino que diseña experiencias de aprendizaje significativas que favorecen el desarrollo integral de todos los estudiantes. La planificación diversificada es un enfoque pedagógico que orienta

la organización del proceso de enseñanza-aprendizaje tomando como punto de referencia la heterogeneidad de los alumnos y no considerándola como una excepción. Parte del reconocimiento de que en el aula convergen estudiantes con distintos ritmos, estilos de aprendizaje, intereses, contextos socioculturales y necesidades educativas, por lo que el diseño de la enseñanza debe ser flexible, accesible y más rápido para todos.

En el contexto inclusivo, esta forma de planificar implica estructurar experiencias de aprendizaje que amplían las oportunidades de participación y reducen las barreras que pueden limitar el desarrollo académico. Desde la perspectiva de la UNESCO (2023), avanzar hacia una educación inclusiva requiere transformar las prácticas docentes para erradicar las barreras para el aprendizaje y la participación. En este sentido, la planificación diversificada se convierte en una estrategia fundamental, ya que permite anticipar la diversidad desde el mismo momento del diseño didáctico y organizar la enseñanza bajo criterios de equidad. No se trata de hacer adecuaciones separadas cuando surge una dificultad, sino de prever múltiples formas de acceso, interacción y evaluación que beneficien a todo el grupo. En cuanto a sus fundamentos teóricos, la planificación diversificada se sustenta en los planteamientos de la educación inclusiva.

Autores como Charry Rivero y Bernate, (2025) sostienen que la inclusión implica revisar las culturas, políticas y prácticas escolares con el propósito de disminuir las barreras que enfrentan los estudiantes. Desde esta perspectiva, diversificar la planificación no constituye una medida compensatoria individual, sino una práctica sistemática que transforma la enseñanza para hacerla más justa y accesible. En la misma línea, Echeita (2021) subraya que el desafío no radica en adaptar al estudiante a un currículum rígido, sino en flexibilizar el currículum para que todos puedan aprender y participar en condiciones de dignidad.

Otro referente clave es el enfoque del DUA, el cual propone concebir el currículo desde el inicio considerando la diversidad humana. Este modelo plantea la necesidad de ofrecer diversas formas de representación de la información, distintas maneras para que los alumnos expresen lo aprendido y tengan múltiples opciones para fomentar la motivación y el compromiso, dado que la planificación diversificada se articula con estos principios al estructurar propuestas didácticas que contemplan diversas vías de acceso al contenido y diferentes formas de demostrar los aprendizajes, evitando así enfoques homogéneos que limiten la participación.

Zambrano y Prado (2025) consideran que una de las competencias esenciales de los profesorado es saber gestionar la heterogeneidad del grupo ya que esta habilidad de gestión supone el diseño de situaciones didácticas diferenciadas donde puede ajustar intervenciones pedagógicas según las necesidades de los alumnos y evaluar los procesos de manera dinámica y reconstructiva, en

consecuencia la planificación diversificada puede entenderse como una manifestación concreta de esta competencia profesional. Las principales características es la flexibilidad curricular, que permite realizar ajustes en objetivos, contenidos, metodologías, tiempos y formas de evaluar sin perder coherencia con el plan oficial, pues también destaca la anticipación de la diversidad, ya que no espera que aparezcan dificultades para intervenir, sino que prevé posibles escenarios desde el diseño inicial y propone alternativas pedagógicas.

Además, se debe considerar también la diferenciación metodológica, mediante el uso de estrategias variadas como el trabajo cooperativo, el aprendizaje basado en proyectos, los apoyos visuales y los recursos tecnológicos. Esto requiere a su vez de una evaluación formativa y diferenciada centrada en el progreso individual y con el enfoque centrado en el estudiante reconociendo sus intereses, experiencias previas y contextos culturales como elementos clave en la construcción del aprendizaje. En términos operativos, la planificación diversificada implica realizar un diagnóstico inicial del grupo que considere dimensiones cognitivas, sociales y emocionales, definir objetivos comunes manteniendo altas expectativas para todos, seleccionar estrategias ajustadas a distintos niveles de desempeño y diseñar actividades multinivel en las que todos trabajen un mismo contenido con diferentes grados de complejidad.

Para Gómez et al. (2024) también se supone incorporar apoyos y andamiajes adecuados, así como desarrollar procesos de evaluación continua y flexible, en la cual se consideren distintos niveles de dificultad, apoyos, recursos y diversas opciones para evidenciar el aprendizaje, como productos, representaciones o exposiciones. Las implicaciones para la práctica docente son significativas pues la planificación diversificada requiere un dominio profundo del currículo, capacidad de análisis pedagógico, creatividad didáctica, disposición para el trabajo colaborativo y una actitud reflexiva y autocrítica.

Esto no implica preparar una clase distinta para cada estudiante, sino diseñar propuestas amplias y flexibles que permitan varias formas de participación dentro de una misma experiencia de aprendizaje. En este sentido, transforma el papel del docente que deja de ser un transmisor homogéneo de contenidos para convertirse en mediador del aprendizaje en contextos diversos. La planificación diversificada puede analizarse como una variable vinculada al desarrollo de competencias docentes, como una estrategia clave en procesos de inclusión educativa, como un indicador de calidad educativa o como un elemento mediador entre la política educativa y la práctica escolar. Esto permite comprender cómo los profesores traducen los principios inclusivos en acciones concretas y a su vez cómo estas influyen en la participación y el logro académico de estudiantes con diversas características y necesidades.

Es así que, la planificación diversificada es un proceso sistemático, reflexivo y flexible de la organización de la enseñanza que reconoce la diversidad como una condición inherente al aula pues esta sostenida en los principios de la educación inclusiva y en los DUA, buscando garantizar el acceso, la participación y el aprendizaje significativo de todos los estudiantes a través de la diversificación de objetivos, estrategias, recursos y evaluaciones. Por lo tanto, no constituye una estrategia aislada, sino una competencia profesional esencial para avanzar hacia una educación más equitativa y justa socialmente. En la gestión del aula heterogénea como competencia profesional docente Zambrano y Prado (2025) la consideran fundamental en el profesor de educación primaria pues lo posicionan en una función donde crear y sostiene entornos de aprendizaje adecuados, entendidos no solo como espacios físicos organizados, sino como contextos integrales que favorecen el desarrollo académico, social y emocional de los alumnos.

Esta competencia implica una planificación intencional del entorno educativo, donde la organización de materiales didácticos, documentos administrativos y recursos pedagógicos responde a criterios de funcionalidad, accesibilidad y pertinencia. Desde esta perspectiva, el profesor competente no improvisa el uso de los recursos, sino que los selecciona, los adapta y ejecuta de manera estratégica para facilitar la comprensión de los contenidos. Asimismo, procura que el espacio físico sea limpio, iluminado, seguro y estructurado, de modo que los materiales informativos y pedagógicos puedan ser percibidos y utilizados de forma clara y eficaz por todos los estudiantes. En contextos inclusivos, esta organización adquiere mayor relevancia, pues la disposición del aula puede convertirse en un facilitador o en una barrera para el aprendizaje y la participación.

Sin embargo, la construcción de un ambiente de aprendizaje trasciende la dimensión material y organizativa. También involucra un componente afectivo y relacional esencial. En este sentido, Agreda y Cango (2025) señalan que el docente debe establecer vínculos pedagógicos significativos con los alumnos, especialmente con aquellos que enfrentan mayores desafíos en su proceso educativo. La generación de un clima de confianza, respeto y sensibilidad favorece la apertura hacia nuevos conocimientos y fortalece la motivación intrínseca. Cuando el estudiante se siente reconocido y valorado, aumenta su disposición a participar activamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Además, el profesor competente promueve un ambiente de convivencia democrática, en el que la diversidad no solo sea reconocida, sino asumida como un valor formativo dentro del grupo. Según Zambrano y prado (2025) fomentar prácticas relacionadas con la participación, la cooperación y el respeto mutuo contribuye al desarrollo de actitudes como la tolerancia, la solidaridad y la responsabilidad compartida. A través de actividades que integran principios democráticos como la

toma de decisiones colectivas, el diálogo argumentado y el trabajo colaborativo se fortalece la cohesión grupal y se construye un espacio seguro para el aprendizaje.

En el marco de la educación inclusiva, esta competencia cobra especial importancia, ya que la creación de ambientes accesibles, afectivamente positivos y socialmente justos constituye una condición indispensable para garantizar la participación plena de todos los alumnos. De esta manera, la organización del espacio, la gestión de los recursos y la construcción de relaciones interpersonales basadas en el respeto y la equidad se integran como dimensiones inseparables de la práctica docente profesional. La inclusión educativa se reconoce actualmente como un derecho fundamental y como un principio ético que orienta los sistemas educativos hacia la garantía de participación y aprendizaje para todos los estudiantes, independientemente de sus condiciones personales, sociales o funcionales.

En este contexto, el éxito de las políticas inclusivas no depende únicamente de marcos normativos o declaraciones institucionales, sino de la capacidad real del profesorado para traducir esos principios en prácticas pedagógicas concretas. Para Founes, Esteves y Tamariz (2023) las competencias docentes son interpretadas como el conjunto articulado de conocimientos, habilidades, actitudes y disposiciones éticas que permiten planificar, desarrollar y evaluar procesos educativos en contextos diversos puesto que constituyen un factor decisivo en la consolidación o el fracaso del proceso de inclusión educativa.

Diversos estudios muestran que cuando los profesores poseen herramientas para gestionar la heterogeneidad, adaptar el currículo y promover la participación, la inclusión se refleja en mejores resultados académicos y sociales; por el contrario, cuando dichas competencias son limitadas o insuficientes, surgen dinámicas de exclusión encubierta que afectan especialmente a los estudiantes con mayores necesidades de apoyo. Los organismos internacionales como la UNESCO (2023) han señalado que la transformación de las prácticas docentes son un elemento central para eliminar las barreras al aprendizaje y la participación. En esta línea se ha destacado el papel de la autoeficacia docente, entendido como la creencia de los profesores en su capacidad para implementar estrategias inclusivas de manera efectiva. Dado que la eficiencia de dichos procesos inclusivos está asociada con la disposición a diversificar la enseñanza, innovar metodológicamente y asumir la responsabilidad del aprendizaje de todos los estudiantes.

Por el contrario, cuando el profesor percibe que no cuenta con la preparación necesaria, tiende a recurrir a enfoques tradicionales homogéneos que dificultan la atención a la diversidad y limitan las oportunidades de participación significativa. Según Charry Rivero y Bernate (2025) la diferencia entre una inclusión formal y una inclusión efectiva radica, en gran medida, en el desarrollo de competencias específicas para adaptar contenidos, evaluar de forma flexible y generar entornos

colaborativos. Aunque muchos profesores manifiestan actitudes positivas hacia la inclusión, aquellos con mayor formación especializada y confianza profesional muestran mejores resultados en la implementación de estrategias diversificadas y en la creación de climas de aula que favorecen la participación.

En contraste, los profesores con menor preparación proyectan barreras externas como falta de tiempo o recursos y presentan mayor dificultad para ajustar su práctica cotidiana. De acuerdo con Cruz e Iturbide (2023) en contextos como México la formación inicial y continua en educación inclusiva anticipa una predicción de la calidad de los procesos de inclusión puesto que el profesorado recibe capacitación específica en adaptación curricular, diseño de estrategias diferenciadas y trabajo colaborativo que no se lleva a cabo de manera efectiva por factores de infraestructura, política educativa y recursos institucionales, además de la participación del núcleo familiar. Condicionando así el impacto positivo en la participación y el rendimiento de estudiantes con diversas necesidades educativas.

Esta evidencia confirma que la inclusión no se concreta únicamente por la presencia física del estudiante en el aula regular, sino por la calidad de las intervenciones pedagógicas que el docente es capaz de diseñar y llevar a cabo. Entre los factores que favorecen el éxito de la inclusión educativa se encuentra, en primer lugar, una sólida formación docente que fortalece las competencias pedagógicas y didácticas orientadas a la diversidad. Según Maqueira et al. (2023) la actualización permanente permite a los docentes comprender mejor las necesidades de los alumnos, diseñar actividades multinivel y evaluar los avances desde una perspectiva formativa.

Por otro lado, las creencias y actitudes positivas hacia la diversidad influyen directamente en la práctica, ya que los profesores con altas expectativas y convicción en el potencial de todos los estudiantes tienden a generar mayores oportunidades de aprendizaje. Asimismo, la colaboración entre autoridades académicas, maestros, directivos, especialistas y familias crea redes de apoyo que fortalecen la respuesta educativa y promueven una cultura escolar inclusiva. Por lo que el soporte institucional y la disponibilidad de recursos materiales y tecnológicos complementan las competencias individuales, facilitando la implementación de prácticas coherentes con los principios de equidad.

El fracaso de la inclusión o la aparición de formas de exclusión disfrazada suele estar asociada a la insuficiencia de competencias docentes específicas y a condiciones contextuales adversas. La falta de formación especializada limita la capacidad para realizar adaptaciones curriculares pertinentes o identificar tempranamente dificultades de aprendizaje, lo que puede traducirse en rezago

académico constante. Así mismo La baja falta apoyo institucional genera inseguridad profesional, propiciando prácticas superficiales o la reducción de expectativas hacia determinados estudiantes.

Además, la ausencia de liderazgo escolar comprometido con la inclusión dificulta la construcción de una visión compartida y debilita los procesos de acompañamiento pedagógico. Al mismo tiempo se suman barreras estructurales como la sobrecarga laboral, grupos número de estudiantes y tiempo limitado para la planificación colaborativa, factores que obstaculizan la consolidación de prácticas inclusivas sostenidas según Founes et al. (2023). Los sistemas educativos enfocados en la formación docente especializada fortalecen el liderazgo pedagógico y promueven culturas colaborativas, presentan mayores niveles de inclusión efectiva y menor incidencia de fracaso escolar asociado a la diversidad.

En contraste, los contextos donde la preparación docente es limitada y el acompañamiento institucional insuficiente evidencian mayores brechas de aprendizaje y dinámicas de exclusión silenciosa. Estas diferencias no se explican únicamente por políticas formales, sino por la calidad real de las competencias docentes desplegadas en el aula. Esto demuestra que la relación entre competencias docentes y éxito o fracaso de la inclusión educativa es profunda y estructural puesto que los contextos nacionales e internacionales coincide en que la formación sólida, la autoeficacia profesional, las actitudes inclusivas, el trabajo colaborativo y el apoyo institucional crean condiciones esenciales para que la inclusión se traduzca en aprendizajes significativos y participación plena. Cuando estos elementos están presentes, la inclusión deja de ser un discurso normativo y se convierte en una práctica tangible; cuando están ausentes, incluso las políticas más ambiciosas pueden resultar en exclusión disfrazada y desigualdad persistente.

2.8 Condición y características educativas de la población incluida

La población incluida en el presente estudio se caracteriza por su diversidad en términos de ritmos de aprendizaje, estilos cognitivos, contextos socioculturales y condiciones particulares, entre las que pueden encontrarse estudiantes con discapacidad, dificultades de aprendizaje, rezago educativo o situaciones de vulnerabilidad social. De acuerdo con Cruz e Iturbide (2023), esta heterogeneidad no debe entenderse como una limitante, sino como una realidad inherente a los contextos educativos actuales que demanda una atención pedagógica más sensible, flexible y contextualizada. En este sentido, los estudiantes pueden presentar necesidades específicas relacionadas con el acceso al currículo, la comprensión de contenidos, la comunicación, la interacción social o la regulación emocional, lo que implica que el docente deba implementar estrategias diversificadas que favorezcan su participación en el aula.

Es importante considerar que dichas necesidades no son estáticas, sino que varían en función del contexto, las experiencias previas y los apoyos disponibles, lo que exige una práctica docente reflexiva y en constante ajuste. De esta manera, reconocer las características de la población no solo permite visibilizar sus necesidades, sino también orientar la intervención educativa hacia la construcción de ambientes inclusivos que garanticen oportunidades reales de aprendizaje, desarrollo y participación para todos los estudiantes.

Para Waugh (2025) las personas con Síndrome de Down forman parte de la diversidad presente en los contextos educativos y se caracterizan por un perfil de aprendizaje particular que requiere comprensión, sensibilidad y una intervención pedagógica adecuada. Esta condición genética puede influir en el desarrollo cognitivo, el lenguaje y la autonomía, lo que se traduce en ritmos de aprendizaje generalmente más pausados y en la necesidad de apoyos específicos para acceder al currículum. En el ámbito educativo, es común que los estudiantes con síndrome de Down presenten fortalezas en el aprendizaje visual, la imitación y la interacción social, mientras que pueden enfrentar retos en la memoria de trabajo, la expresión verbal y la abstracción de conceptos.

No obstante, estas características no deben entenderse como limitaciones, sino como puntos de partida para diseñar estrategias de enseñanza diversificadas, estructuradas y significativas. Desde una perspectiva inclusiva, reconocer sus particularidades permite al docente generar ambientes de aprendizaje accesibles, promover su participación y favorecer el desarrollo de sus habilidades académicas, sociales y emocionales, garantizando así una educación más equitativa y centrada en el potencial de cada estudiante. A modo de identificar las características de la población incluida en la educación regular es importante conocer elementos clave del síndrome de Down, pues constituye una de las alteraciones cromosómicas más frecuentes asociadas a la discapacidad intelectual.

Para Reinoso et al. (2024) esta condición fue descrita por primera vez en 1866 por el médico británico John Langdon Down, quien identificó un conjunto de características fenotípicas comunes en un grupo de personas que presentan rasgos físicos similares y determinados niveles de discapacidad intelectual. No obstante, no fue sino hasta 1959 cuando el genetista francés Jérôme Lejeune demostró que la causa genética del síndrome correspondía a la presencia de un cromosoma adicional en el par 21, hallazgo que permitió comprender su origen biológico y consolidar su denominación como trisomía 21. Desde el punto de vista epidemiológico, en México el Consejo Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad estima que aproximadamente uno de cada 650 nacimientos corresponde a un caso de síndrome de Down, lo que refleja su relevancia en términos de políticas públicas, atención educativa y servicios de apoyo.

Estas cifras permiten dimensionar la necesidad de fortalecer estrategias inclusivas dentro del sistema educativo nacional. Los tipos de síndrome de Down De acuerdo con Waugh et al. (2025) existen tres variantes citogenéticas principales: La primera es la Trisomía 21 libre (regular): es la forma más frecuente y se origina por un error en la división celular durante la meiosis, proceso en el que los gametos no se separan adecuadamente (no disyunción). Como resultado, el óvulo o el espermatozoide aporta un cromosoma 21 adicional, generando células con 47 cromosomas en lugar de 46. La segunda es la Translocación cromosómica: se presenta cuando un fragmento del cromosoma 21 se adhiere a otro cromosoma durante el proceso meiótico.

Aunque el número total de cromosomas puede mantenerse en 46, existe un material genético extra del cromosoma 21, lo que produce las características propias del síndrome. La tercera es el Mosaicismo: ocurre cuando la no disyunción sucede en una etapa posterior a la fecundación, durante la división mitótica. En consecuencia, algunas células presentan trisomía 21 y otras mantienen la dotación cromosómica habitual. El desarrollo cognitivo y físico dependerá del porcentaje de células trisómicas presentes en el organismo, lo que suele asociarse con manifestaciones fenotípicas y niveles de discapacidad intelectual variables características físicas y de desarrollo.

Las personas con síndrome de Down comparten ciertos rasgos físicos distintivos, entre ellos fisuras palpebrales oblicuas, puente nasal aplanado, cuello corto, hipotonía muscular, pliegue palmar único y extremidades cortas. Si bien Lemus y Lovera (2025) estas características se han utilizado históricamente como criterios clínicos iniciales de diagnóstico, actualmente el diagnóstico definitivo se realiza mediante estudios citogenéticos. En cuanto al desarrollo, durante los primeros años de vida es común observar retrasos en la adquisición de hitos motores, asociados principalmente a la hipotonía y a una maduración neurológica más lenta. También pueden presentarse dificultades en la coordinación óculo-manual, en el control visual y en el procesamiento auditivo. Asimismo, existe una mayor predisposición a infecciones respiratorias y a déficits auditivos, factores que pueden incidir en el desarrollo del lenguaje.

En el plano cognitivo, el ritmo de aprendizaje suele ser más lento en comparación con la media poblacional, trabajos como el de Macías, Albornoz y Guzmán (2022). señalan que el procesamiento de la información y la consolidación de aprendizajes pueden requerir mayor tiempo, apoyos estructurados y repetición sistemática. Sin embargo, estos estudiantes muestran fortalezas significativas en el aprendizaje visual, la imitación, la memoria a largo plazo y la interacción social cuando se encuentran en contextos estimulantes y afectivamente seguros. Es importante enfatizar que el desarrollo no depende exclusivamente de la condición genética, sino también de variables

contextuales, tales como la estimulación temprana, las expectativas familiares y docentes, y las oportunidades de participación social.

Desde esta perspectiva, la discapacidad no se puede comprender solo desde un modelo biomédico, sino en interacción con el entorno. En relación con el síndrome de Down y las necesidades educativas en la escuela regular las características cognitivas, lingüísticas y socioemocionales relevantes para el aprendizaje y el desarrollo de estudiantes con síndrome de Down en educación regular se relacionan con aspectos cognitivos, pues presentan un perfil cognitivo particular no homogéneo, que suele incluir fortalezas frecuentes como buena memoria visual en la cual hay aprendizaje significativo a través de apoyos gráficos como imágenes o animaciones.

Según Sifuentes (2020) Otra de ellas es la capacidad para imitar modelos creados por rutinas estructuradas, como indicaciones y actos claros por tiempos prolongados donde no se den cambio ni modificaciones significativas en periodos cortos. Otra de las necesidades educativas de las personas con síndrome de Down dentro del aula regular es el desarrollo adecuado de habilidades sociales prácticas, pues en estas áreas pueden requerir apoyo ya que tienen un procesamiento más lento de la información, además de dificultades en memoria auditiva a corto plazo y retos en el pensamiento abstracto. Esto trae consigo una dificultad para generalizar el aprendizaje pues hay una necesidad de mayor repetición y estructuración.

De acuerdo con Puigdelívol, (2024) como implicación educativa está el uso de apoyos visuales, instrucciones explícitas, fragmentación de tareas y evaluación flexible. otra característica es la lingüística ya que el lenguaje es uno de los aspectos que más influyen en la experiencia escolar pues limita la comprensión superior a la expresión oral emancipando la expresión comunicativa clara de la interacción social. Sin embargo, hay elementos del lenguaje que se complementan como el lenguaje gestual y manifestaciones corporales. Dichas carencias traen consigo un apoyo necesario en el desarrollo del habla ya que dificultades en la articulación limitan el vocabulario abstracto y una gramática efectiva.

Los aspectos socioemocionales son clave para la inclusión en contextos regulares pues se requiere que haya una fortaleza frecuente en la motivación social a través de espacios donde puedan interactuar con empatía y afecto por parte del alumnado no discapacitado, dado que esto traerá un buen desarrollo de habilidades sociales básicas y una tendencia a responder positivamente al entorno. Dichos actos pueden traer para el alumno incluido posible frustración ante tareas complejas. Aunque en otro sentido, esto elimina la dependencia excesiva y fomenta la autonomía, excluyendo la vulnerabilidad ante el rechazo o sobreprotección creando una actitud de autorregulación.

Macías et al. (2022) sostienen que cuando los alumnos con síndrome de Down se encuentran en entornos inclusivos que promueven altas expectativas, apoyos individualizados y metodologías flexibles, pueden desarrollar competencias académicas, sociales y adaptativas significativas. En este sentido, la inclusión no debe entenderse como un acto de integración pasiva, sino como un proceso de transformación institucional orientado a eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación. En resumen, el síndrome de Down constituye una condición genética con diversas manifestaciones en el desarrollo físico y cognitivo; sin embargo, su impacto educativo depende en gran medida de las oportunidades, apoyos y contextos inclusivos que se generan desde una perspectiva de derechos, el desafío central no radica en la condición del estudiante, sino en la capacidad del sistema educativo para responder a la diversidad a través de prácticas pedagógicas equitativas y centradas en la persona

Este apartado teórico permite distinguir analíticamente entre competencias personales y competencias profesionales, sin asumirlas como dimensiones aisladas, sino como elementos interdependientes del desempeño. Las competencias personales se relacionan con las actitudes hacia la diversidad, la sensibilidad ética, las creencias pedagógicas sobre la discapacidad y la disposición del docente para tomar la inclusión como un compromiso profesional y social. Pues desde la perspectiva de la UNESCO (2023) estas competencias constituyen un pilar fundamental de la educación inclusiva, ya que influyen directamente en las expectativas de aprendizaje, creadas durante la interacción escolar, mediante la construcción del ambiente académico tolerante y participativo. Ampliando la idea de Echeita (2022) quien señala que las actitudes docentes pueden actuar como facilitadoras o como barreras para la inclusión educativa, pues cuando se sustentan en la aceptación, la empatía y la confianza, las capacidades del alumno, favorecen prácticas inclusivas: mientras que, cuando se sustentan en creencias o juicios de valor, tienden a reproducir dinámicas de exclusión o de integración limitada.

Analizar estas competencias personales resulta clave para comprender porque, aun en contextos similares algunos docentes logran desarrollar prácticas inclusivas efectivas y otros no. Por su parte, las competencias profesionales se vinculan con el dominio pedagógico y didáctico que permite al docente responder de manera efectiva al panorama dentro del aula. Agreda y Cango (2025) y la UNESCO (2023) consideran que estas competencias incluyen la capacidad de adaptar el currículo, diseñar estrategias didácticas, diversificadas, gestionar aulas heterogéneas y establecer dinámicas de trabajo colaborativo con otros actores educativos y familias.

En el caso de la inclusión de alumnos con síndrome de Down, dichas competencias resultan fundamentales para garantizar no solo la permanencia del alumnado en la escuela regular, sino su participación. No obstante el marco teórico reconoce que el éxito o fracaso de la inclusión

educativa no puede limitarse solo al análisis del contexto social e institucional en el que se desarrolla la práctica docente, sino en la responsabilidad del conjunto de involucrados. Dicho análisis sobre el contexto adquiere especial importancia en las zonas del noroeste y suroeste de Ciudad Juárez, donde las desigualdades sociales y educativas impactan de manera contrastada en cuanto a condiciones de atención a la diversidad se trata. En estos contextos la responsabilidad de la inclusión educativa recae de modo desproporcionado en el docente, lo cual genera entre las demandas normativas de la inclusión y las condiciones reales de su implementación.

Para autores como Cherry, Rivera y Bernate (2025), un terreno débil para la esencia de las competencias docentes desenvueltas en contextos institucionales poco favorables tiende a traducirse en procesos de integración limitada o inclusión simbólica. Mientras que de lo contrario el fortalecimiento de estas competencias, en conjunto con el apoyo institucional correcto, favorecen practicas inclusivas coherentes con los principios de justicia, equidad y derecho a la educación. Las barreras para la participación y el aprendizaje, presentes en la cultura, la política y la práctica escolar, condicionan de manera significativa el cumplimiento de las competencias docentes ya que asumen que los factores como la disponibilidad de apoyos especializados, el funcionamiento de los servicios como el Centro de Atención Múltiple (CAM) y USAER deben llevar el proceso de manera eficiente. Por lo que las competencias docentes constituyen un elemento central para comprender el desempeño profesional del profesorado en contextos educativos inclusivos.

Capítulo III: Metodología

3.1 Enfoque

La presente investigación se inscribe en un paradigma interpretativo con un enfoque cualitativo, cuya finalidad es comprender la complejidad de las atribuciones docentes respecto a la inclusión educativa de alumnos con síndrome de Down. En el siguiente apartado se presenta el enfoque cualitativo ya que permite explorar las estructuras de la experiencia vivida y los significados que los docentes otorgan a sus competencias personales y profesionales en el contexto fronterizo de Ciudad Juárez. Después se presenta la selección de participantes, la cual se dio mediante una técnica de muestreo por bola de nieve. Se indica también la recolección de información y el plan de trabajo dividido en cuatro fases. Por último, se indican las técnicas de análisis codificación y categorización, así como los criterios de rigor metodológico validez y confiabilidad ética.

El enfoque cualitativo ha sido desarrollado y reinterpretado desde distintas corrientes epistemológicas y metodológicas a lo largo del tiempo, consolidándose como una de las principales vías para el estudio de los fenómenos sociales y educativos. Su relevancia radica y permite comprender la realidad desde la perspectiva de los sujetos involucrados, considerando que las experiencias humanas, las interacciones sociales y los significados construidos dentro de un contexto determinado no pueden reducirse únicamente a datos cuantificables o mediciones estadísticas. En este sentido, el enfoque cualitativo privilegia la comprensión profunda e interpretativa de los fenómenos, reconociendo la complejidad de los contextos sociales y la diversidad de experiencias presentes en ellos.

A diferencia de los enfoques positivistas orientados principalmente hacia la medición y comprobación de hipótesis, la investigación cualitativa busca comprender cómo las personas interpretan su realidad, cómo construyen significados a partir de sus experiencias y cómo dichas interpretaciones influyen en sus prácticas cotidianas. Desde esta perspectiva, el conocimiento no se entiende como una verdad absoluta y objetiva desconectada de los sujetos, sino como una construcción social que surge de las relaciones, discursos y experiencias compartidas dentro de un contexto específico. Por lo tanto, el investigador adquiere un papel activo y reflexivo durante el proceso de investigación, ya que no se limita únicamente a observar el fenómeno desde el exterior, sino que interpreta y analiza las experiencias de los participantes considerando las particularidades del entorno en el que se desarrollan.

Galarza (2024), retomando las aportaciones de Norman K. Denzin y Yvonna S. Lincoln (1994), señala que una de las contribuciones más importantes del enfoque cualitativo consiste en comprender la investigación como una práctica interpretativa. Estos autores sostienen que la

investigación cualitativa implica estudiar los fenómenos en sus escenarios naturales, intentando dar sentido o interpretar los significados que las personas atribuyen a sus vivencias y experiencias. En consecuencia, el investigador no se posiciona como un sujeto completamente ajeno al fenómeno estudiado, sino que establece una interacción constante con los participantes y con el contexto, favoreciendo así la construcción de interpretaciones más profundas y contextualizadas.

Dentro del ámbito educativo, el enfoque cualitativo adquiere especial relevancia debido a que los procesos de enseñanza, aprendizaje e inclusión no pueden comprenderse únicamente desde indicadores numéricos o resultados académicos. La realidad educativa está compuesta por experiencias humanas, relaciones interpersonales, dinámicas institucionales, factores emocionales, condiciones sociales y prácticas pedagógicas que requieren ser analizadas desde una perspectiva integral. En este sentido, la investigación cualitativa permite acercarse a las experiencias y significados construidos por los actores educativos, particularmente por los profesores, que desempeñan un papel fundamental en la implementación y desarrollo de prácticas inclusivas dentro del aula regular.

Desde esta postura epistemológica, el presente estudio se posiciona dentro del enfoque cualitativo debido a que busca comprender cómo los profesores de educación primaria regular interpretan la inclusión educativa de alumnos con síndrome de Down y a qué competencias personales y profesionales atribuyen el éxito o fracaso de dichos procesos. El interés principal no radica en medir estadísticamente la inclusión educativa ni en establecer relaciones causales generalizables, sino en comprender las experiencias, percepciones, interpretaciones y significados construidos por los profesores a partir de su práctica cotidiana dentro del contexto escolar. La pertinencia de este enfoque también está relacionada con la complejidad del fenómeno estudiado.

La inclusión educativa involucra múltiples dimensiones que van más allá de la simple integración física del alumno dentro del aula regular. Implica aspectos relacionados con las competencias docentes, las actitudes hacia la diversidad, las condiciones institucionales, el apoyo familiar, las políticas educativas, la formación profesional y las características socioculturales del contexto donde se desarrolla el proceso educativo. Debido a ello, el enfoque cualitativo permite analizar estas dimensiones de manera integral, favoreciendo una comprensión más profunda de las realidades que experimentan tanto los profesores como los alumnos dentro de las escuelas inclusivas.

Asimismo, este enfoque resulta pertinente para el estudio debido a las diferencias contextuales presentes entre las instituciones educativas ubicadas en los sectores noroeste y sureste de Ciudad Juárez. Cada uno de estos espacios tiene características sociales, económicas y culturales particulares que influyen directamente en las dinámicas escolares y en la forma en que se llevan a

cabo los procesos de inclusión educativa. Por un lado, la zona noroeste se caracteriza por ser un sector tradicional y antiguo de la ciudad, vinculado principalmente a actividades comerciales y al tránsito migratorio, situación que genera determinadas dinámicas sociales y educativas. Por otro lado, el sector más seguro presenta un crecimiento urbano acelerado, acompañado por el desarrollo de zonas residenciales recientes y áreas relacionadas con la industria de maquillaje, lo que configura contextos escolares distintos en términos de recursos, infraestructura, movilidad y condiciones familiares.

Estas diferencias contextuales permiten reconocer que la inclusión educativa no se desarrolla de manera homogénea en todos los espacios escolares, sino que se encuentra influenciada por las condiciones sociales e institucionales presentes en cada entorno. Por lo tanto, el enfoque cualitativo favorece la comprensión de dichas particularidades contextuales, permitiendo analizar cómo los profesores interpretan y enfrentan los desafíos asociados a la inclusión educativa dentro de realidades específicas. De acuerdo con lo planteado por Barraza (2023), el enfoque cualitativo resulta especialmente útil para explorar fenómenos complejos contruidos dentro de contextos determinados, ya que posibilita la generación de conocimientos a partir del análisis de discursos, narrativas, experiencias y prácticas sociales.

De esta manera, el paradigma cualitativo permite contrastar los planteamientos teóricos y normativos promovidos por las autoridades educativas con la realidad que viven cotidianamente las instituciones escolares y los docentes responsables de implementar prácticas inclusivas. Esto resulta particularmente importante porque, en múltiples ocasiones, los modelos educativos y discursos institucionales sobre la inclusión pueden diferir significativamente de las condiciones reales presentes dentro de las clases. Además, el enfoque cualitativo favorece una aproximación flexible y abierta al fenómeno estudiado. A diferencia de los diseños rígidos y estructurados propios de otros enfoques, la investigación cualitativa permite adaptar el proceso de investigación a la medida que surjan nuevas categorías, significados o situaciones relevantes durante el trabajo de campo.

Esta flexibilidad metodológica permite una comprensión más profunda y contextualizada del fenómeno, respetando la naturaleza dinámica y cambiante de las realidades sociales y educativas. Finalmente, la elección del enfoque cualitativo responde a la necesidad de otorgar voz y relevancia a las experiencias de los profesores participantes, reconociendo que sus percepciones y experiencias constituyen una fuente fundamental para comprender los alcances, limitaciones y desafíos de la inclusión educativa de los alumnos con síndrome de Down dentro de la educación primaria regular. A través de este enfoque, se busca generar una comprensión integral del fenómeno estudiado, considerando tanto las competencias docentes como las condiciones contextuales e institucionales que influyen en el desarrollo de prácticas inclusivas dentro del sistema educativo

3.2 Recolección de información

Para la recolección de la información en la presente investigación se empleó la entrevista semiestructurada, dado que es el medio más pertinente dentro del enfoque cualitativo para explorar a profundidad las percepciones, experiencias y significados que los participantes construyen en torno a un fenómeno específico. Esta entrevista tiene como base un cuestionario que consta de diez dimensiones y 38 preguntas abiertas, estructuradas y basadas en la Matriz de competencias del profesor de educación básica, resultado del trabajo de Fernández (2011) titulado *Matriz de competencias del docente de educación básica*. (Anexo 1. Pág. 149).

El autor basa las competencias propuestas en la matriz en las diez competencias docentes que propone en su trabajo teórico Philippe Perrenoud (1999), brindando una base argumentativa para considerar que el docente frente a grupo debe contar con al menos estas diez competencias docentes conformadas de tres dimensiones y organizadas en sub-competencias que a su vez se conforman de indicadores que señalan la presencia o ausencia de determinadas habilidades y desempeños docentes. Tomar como base el trabajo de Fernández (2013) es porque brinda un extenso trabajo teórico relacionado con los procesos de inclusión y las competencias docentes en el nivel básico y superior, así como también en la formación de docentes para la inclusión. Por lo que en la tabla que muestra la estructura del instrumento, categorías, dimensiones, sub-competencias, rango y número de preguntas que abarcan cada competencia (Anexo 2. Pág. 151) busca señalar la pertinencia y congruencia del diseño de la entrevista semiestructurada (Anexo 3. Pág. 153).

La construcción del medio por el cual se recolectó la información se estructuró con el afán de obtener información significativa, que pudiera partir de los relatos de los participantes, donde se proyecten elementos que permitan comprender sus experiencias, creencias y prácticas. En este sentido, la entrevista no solo busca recoger datos, sino que abre un espacio al diálogo donde el participante puede expresar su perspectiva de manera libre y reflexiva, con una atmósfera de confianza a partir de la interacción. Galarza (2024) y Echegaray (2024) señalan que este tipo de entrevista semiestructurada cualitativa permiten llegar a conversaciones relajadas y abiertas, pero, guiadas por un propósito a construir y extender conocimientos a través de la interacción entre entrevistador y entrevistado. En cuanto a la tipología de entrevistas, existe otro tipo de entrevistas según Barraza (2023) las cuales son: entrevista estructurada, no estructurada y semiestructurada. Considera que la entrevista estructurada es un guion rígido para seguir que limita la riqueza de la información obtenida. Mientras que la entrevista no estructurada ofrece mayor libertad, sin embargo, carece de dirección. A la entrevista semiestructurada la considera como equilibrada, pues tiene aspectos de ambas.

Ecchegaray (2024) destaca que la entrevista semiestructurada da la oportunidad de adaptar las preguntas en función de las respuestas que aporta el entrevistado, para él, esto favorece la presencia de información relevante y nueva, pues resulta en datos emergentes o sumamente relevantes para el trabajo. Para llevar a cabo este trabajo de recolección flexible y dinámica con el participante, permite que investigador mantenga escucha activa y capacidad constante de interpretación, además de contar con un espacio de formulación preguntas emergentes para un mejor seguimiento, todo con el afán de enriquecer el discurso que brinda el participante.

Es así como este diseño brinda los elementos adecuados para recabar la información de manera pertinente y profunda que proyecte aquellas competencias docentes personales y profesionales sean consideradas por los participantes como decisivas en los procesos de inclusión educativa de alumnos con síndrome de Down al aula regular. La estructura del instrumento se organiza en dos categorías analíticas principales, operacionalizadas mediante dimensiones, sub-competencias e indicadores que orientan la formulación de preguntas abiertas.

Cabe señalar que, aunque la entrevista se estructura a partir de estas dimensiones, su carácter abierto permite que los participantes amplíen sus respuestas, incorporando experiencias y reflexiones que enriquecen el análisis del fenómeno. Finalmente, el diseño de este instrumento responde a la necesidad de captar la complejidad de las competencias docentes en contextos de inclusión educativa, reconociendo que estas no solo se manifiestan en habilidades técnicas, sino también en dimensiones personales, emocionales y sociales. En este sentido, la entrevista semiestructurada constituye como una herramienta idónea para comprender, desde la voz de los profesores, los factores que inciden en el éxito o fracaso de la inclusión de alumnos con síndrome de Down en la educación primaria regular

3.3 Participantes

La selección de participantes se realizó bajo los siguientes criterios: sexo hombre o mujer; nivel de formación técnico, licenciatura o posgrado. Docentes en servicio activo en educación primaria regular del sector público y que tuvieran o hubiesen tenido en su grupo a un alumno con síndrome de Down durante su labor docente. Estos criterios permiten garantizar que los participantes cuenten con experiencia directa con los procesos de inclusión educativa, dado que es esencial para conocer aquella percepción sobre los métodos más adecuados y las habilidades competenciales para lograr un proceso de inclusión educativa exitoso. Tal como se muestra en la siguiente tabla.

Tabla 1*Criterios de selección para la muestra*

Categoría	Criterios de Selección
Género	Masculino y femenino.
Nivel de Formación	Técnico, licenciatura y posgrado.
Cargo Actual	Docente en servicio activo.
Nivel Educativo	Educación primaria regular (Sector Público).
Experiencia específica	Docentes que tengan o hayan tenido al menos un alumno con Síndrome de Down en su grupo.

Nota: esta tabla muestra los criterios de selección para la muestra.

Este trabajo contó con la participación de diez docentes que cumplen con los criterios antes mencionados. Según Noreña (2024), los trabajos de investigación que tienen mayor número de participantes aportan datos ricos y variados, rescatando la esencia de la experiencia narrada por el participante. Sin embargo, esta investigación solo trabajó con diez docentes, el pequeño número de participantes se debió a que la recolección de datos se realizó durante el inicio de la pandemia COVID-19, y la incertidumbre que se generó por la situación de emergencia colocó a la sociedad en una postura cerrada y paranoica a cualquier contacto físico, por lo que todo se tenía que dar de manera virtual. Esto obstaculizó la interacción adecuada con el participante, además que el desconocimiento en el manejo de medios y aplicaciones tecnológicas por parte de algunos participantes limitó la obtención de datos con algunos de los candidatos más longevos.

La entrevista se realizó de manera virtual a través de videollamadas por aplicaciones como WhatsApp, Teams, Zoom y llamadas telefónicas. Sin embargo, es bien a mencionar que antes de iniciar con la aplicación de las entrevistas se había tenido un acercamiento por los mismos medios con los participantes, en este acercamiento se negociaron y acordaron los tiempos disponibles para atender la petición. Sin embargo, esta interacción anticipada dio pie a que la entrevista oficial se desarrollara de manera fiable y adecuada ante la expectativa de los participantes. El acercamiento con los participantes fue positivo para el trabajo de investigación pues la mayoría que aceptó mostró una actitud de interés y disponibilidad para ser parte del proyecto, lo cual dio pie a capturar la esencia de la experiencia que vive el docente en un proceso de inclusión educativa.

Para investigaciones realizadas en el ámbito educativo Galarza (2024) considera que el acceso a los participantes se puede lograr a través del contacto directo con instituciones educativas y sus directivos, utilizando medios como llamadas telefónicas, correos electrónicos o visitas presenciales. Este acercamiento favorece la construcción de confianza y disposición por parte de los participantes,

siendo clave para llevar a cabo el trabajo de campo. En el caso de la presente investigación, los participantes están respaldados por profesores activos de educación primaria regular que trabajan o trabajaron en escuelas públicas ubicadas en las zonas noroeste y sureste de Ciudad Juárez, Chihuahua y que incluyeron uno o dos alumnos con síndrome de Down.

Los participantes fueron ubicados a través de un muestreo por bola de nieve, pues el investigador tenía relación con equipos de apoyo y algunos grupos de padres de familia, estas relaciones fueron formadas mediante la cooperación en trabajos anteriores como prácticas educativas en el CAM 20 y el servicio social en el USAER del precolar Juana de Arco). Contar con la recomendación y el apoyo de estos grupos facilitó el acercamiento con los docentes participantes, un ejemplo está que algunos maestros llegaron a considerar al investigador como igual, como un maestro más. Sin embargo, el hecho de que los padres de familia tengan la apertura para ser parte de este tipo de estudios señala que el trabajo en equipo con los actores involucrados en la inclusión educativa siempre es viable incluso como apoyo en la investigación o trabajo de campo siendo un elemento esencial para que el proceso se lleve a cabo.

Sin quitar el aporte inigualable de las autoridades, docentes y equipos de apoyo la presencia de los padres de familia en este tipo de trabajos da un soporte a la seguridad y veracidad de los datos proporcionada por los docentes. Pues la propuesta para que participen en el estudio fue principalmente anunciada por ellos expone ante el investigador que existe un compromiso moral y ético con su participación en el trabajo de investigación. Las familias de alumnos con síndrome y otras condiciones de vida distintas (discapacidad) que viven un proceso de inclusión educativa no solo ponen sus expectativas más altas en el proceso inclusivo, para que sus hijos logren desarrollarse de manera plena, sino también consideran al proceso como un camino hacia la normalidad en la educación, pues ya no estarán en instituciones clasificadas como especiales, enfocadas en atender las carencias, buscando garantizar el derecho a la educación de personas con NEE y diversidad en estilos de aprendizaje sino en la formación integral del alumno.

La selección de los participantes en esta investigación fue un proceso fundamental, ya que se obtuvieron datos ricos, pertinentes y profundos. En este sentido, no se buscó una representación estadística, sino una selección intencional de personas que poseen experiencias directas con el fenómeno de estudio. Barraza (2023) considera que los participantes deben representar a los actores clave dentro de la problemática, es decir personas que por sus características y experiencias aporten información significativa para la comprensión del fenómeno. En consecuencia, la selección no fue realizada de manera aleatoria sino, a través criterios específicos que responden a los objetivos de la investigación. Un elemento que fue clave para la selección de la muestra es que el investigador

contaba con un conocimiento previo del contexto educativo, lo cual facilitó la identificación de los sujetos adecuados.

3.4 Plan de trabajo

El desarrollo del trabajo de campo se organizó en tres fases principales, las cuales permitieron estructurar de manera ordenada el proceso de recolección y análisis de la información: En la fase uno se realiza el acceso al campo y consentimiento informado. En esta fase se estableció el contacto con los profesores participantes, a quienes se les explicó el propósito de la investigación, sus alcances y la importancia de su participación. Asimismo, se solicitó su consentimiento informado por escrito, garantizando la confidencialidad de la información y el uso exclusivo de los datos con fines académicos.

En la fase dos está la aplicación del instrumento, en la cual se llevó a cabo la aplicación de la entrevista semiestructurada, compuesta por 10 dimensiones y 38 preguntas abiertas. Durante esta fase se ha conseguido generar un ambiente de confianza que permitió a los participantes expresar libremente sus experiencias, opiniones y reflexiones en torno a la inclusión educativa. Para la fase tres se consideró el análisis de la información, pues una vez recogidos los datos, se procedió a su organización, codificación y análisis a través de las matrices diseñadas por el investigador y basadas en las competencias de Fernández (2011). (Anexo 1. Pág. 149). El proceso resultó en la identificación de categorías, patrones y significados relevantes, que ofrecieron un terreno firme para realizar una interpretación adecuada de las experiencias de los docentes, así como los resultados y la conclusión a partir de la revisión de los hallazgos obtenidos.

3.5 Consideraciones éticas

La presente investigación se desarrolló bajo principios éticos fundamentales que garantizan el respeto, la dignidad y los derechos de los participantes. El investigador se comprometió a proporcionar información clara y suficiente sobre el estudio, así como responder a cualquier duda o inquietud relacionada con el proceso, ya sea de manera personal o mediante otros medios de comunicación. Asimismo, se informó a los participantes que los resultados de la investigación estarían disponibles una vez finalizado el estudio, pudiendo solicitar su revisión o explicación en caso de considerarlo necesario. Se garantizó en todo momento el carácter voluntario de la participación, por lo que los profesores tuvieron la libertad de retirarse del estudio en cualquier momento, sin que ello implicaría consecuencia alguna. De igual forma, se aseguró que su participación se realizaría en una sola ocasión, mediante la aplicación de la entrevista.

En relación con la protección de datos personales, la información proporcionada por los participantes es tratada con estricta confidencialidad, salvaguardando su identidad mediante el uso de códigos. Este manejo de la información se apega a lo establecido según la Ley Federal de Protección de Datos Personales en Posesión de los Particulares (2025) publicada en el Diario Oficial de la Federación el 14 de noviembre del 2025. Finalmente, esta investigación se rige por principios éticos propios de la investigación cualitativa, como el respeto a la autonomía de los participantes, la confidencialidad, la honestidad en el manejo de la información y el compromiso con la generación de conocimiento que contribuye a la mejora de la práctica educativa, particularmente en el ámbito de la inclusión.

3.6 Técnicas de análisis codificación y categorización

El presente estudio considera diferentes niveles de análisis ontológico, epistemológico y metodológico con el fin de orientar la investigación hacia una comprensión amplia e integral del objeto de estudio. Desde esta perspectiva, se reconoce que la realidad social y educativa puede ser abordada a través de diversas aproximaciones teóricas y metodológicas, las cuales dependen tanto de la naturaleza del fenómeno investigado como de los objetivos planteados dentro de la investigación. En este sentido, se parte de la idea de que no existe un único método válido para acceder al conocimiento de la realidad, sino múltiples caminos interpretativos que permiten acercarse a ella desde diferentes perspectivas.

Bajo esta lógica, el investigador adoptó el enfoque cualitativo debido a que esta posibilidad de comprender la inclusión educativa desde la perspectiva de los propios profesores, recuperando sus experiencias, reflexiones, significados y prácticas pedagógicas relacionadas con la atención de alumnos con síndrome de Down dentro de la educación primaria regular. A través de este enfoque fue posible explorar cómo los profesores interpretaron los procesos de inclusión educativa y a qué competencias personales y profesionales atribuyen el éxito o fracaso de dichos procesos en el contexto escolar.

En la investigación cualitativa, el análisis de la información constituye una de las fases más importantes del proceso metodológico, debido a que es a través de este procedimiento donde los datos obtenidos adquieren significado e interpretación. En concordancia con lo planteado por Noreña (2024), después de la recopilación de datos resulta indispensable desarrollar un proceso sistemático de análisis que permita organizar, interpretar y comprender la información obtenida durante el trabajo de campo. Dentro de este proceso, la codificación y el análisis temático representan acciones fundamentales para la interpretación de los discursos y narrativas de los participantes, ya que

posibilitan identificar patrones, significados recurrentes y relaciones entre las distintas experiencias expresadas por los sujetos de estudio.

El análisis de la información se desarrolló mediante técnicas de codificación y categorización, las cuales permitieron organizar los datos obtenidos a partir de las entrevistas semiestructuradas realizadas a los profesores participantes. Para ello, se empleó un flujo inductivo-deductivo de análisis, el cual favoreció tanto la recuperación de emergentes provenientes del discurso de los participantes como la incorporación de categorías teóricas relacionadas con las competencias docentes y la inclusión educativa.

En una primera etapa se llevó a cabo una codificación abierta, procedimiento mediante el cual el discurso de los participantes fue fragmentado en unidades de significado o códigos iniciales. Estos códigos surgieron a partir de palabras, expresiones, experiencias, opiniones y prácticas recurrentes identificadas dentro de las narrativas de los profesores. La codificación abierta permitió descomponer la información en segmentos analíticos más específicos, facilitando así la identificación de ideas centrales relacionadas con las experiencias inclusivas, las barreras presentes dentro del aula, las estrategias pedagógicas implementadas y las competencias docentes consideradas relevantes para favorecer la inclusión educativa.

Posteriormente, los códigos obtenidos fueron agrupados y relacionados entre sí mediante un proceso de categorización axial. Esta fase permitió reorganizar la información en dimensiones analíticas más amplias, identificando relaciones conceptuales entre los distintos códigos emergentes. A partir de este procedimiento se construyeron categorías vinculadas principalmente con las competencias profesionales y personales de los profesores, reconociendo aquellos elementos que los participantes consideraban determinantes para el éxito o fracaso de la inclusión educativa de alumnos con síndrome de Down.

Dentro de las competencias profesionales se identifican aspectos relacionados con la formación docente, el dominio de estrategias pedagógicas inclusivas, la adaptación curricular, la capacidad de planificación, el trabajo colaborativo y el conocimiento sobre necesidades educativas específicas. Por otro lado, las competencias personales incluyeron elementos asociados con la empatía, la disposición hacia la inclusión, la sensibilidad, la paciencia, la ética profesional, la responsabilidad y las habilidades socioemocionales presentes en la práctica docente.

El proceso de análisis no se limitó únicamente a clasificar la información, sino que también buscó comprender las relaciones existentes entre las competencias docentes y las experiencias inclusivas descritas por los participantes. Por lo tanto, una vez establecidas las categorías analíticas, se desarrolló una síntesis teórica orientada a construir una red semántica e interpretativa que permitirá

explicar la relación entre las competencias docentes y los resultados de los procesos de inclusión educativa dentro del aula regular. Esta red de relaciones facilitó la comprensión de cómo ciertas competencias favorecen u obstaculizan las prácticas inclusivas, así como de qué manera las condiciones institucionales y contextuales influyen en dichas experiencias.

Asimismo, el análisis contempló procesos de validación de la información mediante estrategias propias de la investigación cualitativa, tales como la triangulación de datos y la revisión constante de las categorías emergentes. La triangulación permitió contrastar la información obtenida a través de distintos discursos, experiencias y contextos escolares, fortaleciendo así la consistencia interpretativa de los hallazgos. Del mismo modo, la clasificación y revisión de los datos por competencias docentes favoreció una organización más sistemática y comprensible de la información analizada.

Es importante señalar que, aunque el enfoque cualitativo no tiene como objetivo principal la medición estadística ni la generalización de los resultados, esto no excluye la posibilidad de incorporar elementos cuantificables que contribuyan a una mejor comprensión del fenómeno estudiado. En este sentido, durante el análisis se consideró la frecuencia y recurrencia de ciertos discursos, experiencias o competencias mencionadas por los participantes, no con fines estadísticos, sino como un recurso complementario para identificar tendencias y fortalecer la interpretación de los hallazgos.

Finalmente, el proceso de codificación y categorización permitió construir una comprensión profunda e interpretativa sobre las competencias personales y profesionales que los profesores consideran fundamentales en el desarrollo de prácticas inclusivas dirigidas a los alumnos con síndrome de Down. De esta manera, el análisis cualitativo no favoreció solo la organización sistemática de la información, sino también la generación de interpretaciones contextualizadas sobre la realidad educativa y las experiencias docentes dentro de los procesos de inclusión educativa.

3.7 Criterios de rigor metodológico y validez

Según Echegaray (2024), la investigación cualitativa posee criterios de rigor metodológico que adquieren una relevancia fundamental porque permiten garantizar la consistencia, solidez y calidad científica del proceso de investigación. En el paradigma cualitativo estos criterios se reinterpretan desde perspectivas orientadas a la credibilidad, transferibilidad y confirmación de los hallazgos. En este sentido, el rigor metodológico no se centra únicamente en la exactitud de los datos, sino en la profundidad interpretativa, la coherencia del análisis y la fidelidad con la que se representan las experiencias y significados contruidos por los participantes.

Para garantizar la calidad y consistencia del presente estudio, se retoman los criterios propuestos por Galarza (2024), quien plantean cuatro criterios fundamentales dentro de la investigación cualitativa: credibilidad, transferibilidad, dependencia y conformabilidad. Estos criterios permitirán fortalecer la validez interpretativa de los hallazgos y asegurar que las conclusiones se deriven de manera coherente del proceso de investigación y de las experiencias expresadas por los participantes. La credibilidad hace referencia al nivel de confianza y veracidad de los hallazgos obtenidos, es decir, al grado en que las interpretaciones realizadas representan de manera adecuada las experiencias y percepciones de los participantes. En el presente estudio, este criterio se fortaleció a través de distintas estrategias metodológicas orientadas a contrastar y validar la información obtenida durante el trabajo de campo.

Una de las principales estrategias utilizadas fue la triangulación de datos, la cual permitió comparar y relacionar las experiencias, discursos y percepciones de profesores pertenecientes a distintas zonas geográficas de Ciudad Juárez, particularmente de los sectores noroeste y seguro. Esta comparación favoreció la identificación tanto de similitudes como de diferencias en las experiencias inclusivas de los participantes, permitiendo construir interpretaciones más amplias y contextualizadas sobre las competencias docentes relacionadas con la inclusión educativa de alumnos con síndrome de Down.

La transferibilidad se refiere a la posibilidad de que los hallazgos puedan ser entendidos, relacionados o retomados en contextos similares al estudiado. En la investigación cualitativa no se busca la generalización estadística de los resultados; sin embargo, sí resulta importante proporcionar información contextual suficiente que permita a otros investigadores evaluar la pertinencia de transferir los hallazgos hacia escenarios semejantes. Con el fin de favorecer este criterio, se realizó una descripción densa y detallada del contexto socioeducativo donde se desarrolló la investigación, considerando las características sociales, económicas y culturales presentes en las distintas zonas de Ciudad Juárez incluidas en el estudio.

Particularmente, se describieron las condiciones contextuales del sector noroeste y más sureste de la ciudad, las dinámicas institucionales de las escuelas participantes y las experiencias relacionadas con la inclusión educativa de alumnos con síndrome de Down. Esta contextualización permite que los hallazgos puedan dialogar con otras investigaciones desarrolladas en contextos fronterizos o en escenarios educativos con características similares, favoreciendo así la comprensión de fenómenos relacionados con la inclusión educativa y las competencias docentes dentro de diversas realidades sociales.

La confirmación se relaciona con el grado en que los hallazgos emergen verdaderamente de las experiencias y discursos de los participantes, evitando que las interpretaciones sean producto únicamente de las creencias, expectativas o prejuicios del investigador. Dentro de la investigación cualitativa, este criterio reconoce que el investigador forma parte del proceso interpretativo; sin embargo, también requiere mantener una postura reflexiva y crítica con respecto a su propia influencia dentro de la investigación. En este estudio, el investigador asumió una postura de reflexividad constante, desarrollando ejercicios de análisis crítico sobre sus propias percepciones, experiencias y posibles sesgos relacionados con el fenómeno estudiado.

Este proceso de reflexividad, asociado también al concepto de epojé, permitió reconocer y documentar aquellas ideas previas que pudieran influir en la interpretación de los datos, favoreciendo así que las conclusiones emergieran principalmente de la voz y experiencia de los profesores participantes. Del mismo modo, la utilización de citas textuales, categorías derivadas directamente del discurso de los participantes y procesos sistemáticos de codificación contribuyó a fortalecer la relación entre los hallazgos y la información obtenida durante el trabajo de campo.

Capítulo IV: Resultados

4.1 Análisis de los resultados

La inclusión educativa de estudiantes con discapacidad es un proceso complejo que involucra múltiples factores, entre ellos, las actitudes, competencias y experiencias de los docentes. El conocimiento de las características de los educadores que participan en este proceso es crucial para comprender cómo se lleva a cabo la implementación de estrategias inclusivas en el aula. A través de la recopilación de datos sobre los participantes en este estudio, se identificaron algunas variables que pueden influir en el éxito del proceso de inclusión educativa. En esta sección, se presentan las características generales de los docentes que participan en el estudio. La tabla titulada tabla siguiente muestra información relevante como el sexo, la edad, el lugar de origen, la formación académica, la experiencia laboral, los grados que han impartido y su experiencia con la inclusión de alumnos con Síndrome de Down (SD) y otras condiciones que atendió, son datos generales que se recabaron durante la recolección de dato.

Estos datos generales permitieron formar un perfil presentado en una tabla titulada como Características generales de los participantes (Anexo 5. Pág. 155). Ahí se señala la peculiaridad de cada participante, algo que se tiene que mencionar, es que la edad, uno de los elementos considerados fue indicativa de la disposición para participar en el estudio, a pesar de que la mayoría tuvieron una disposición plena en el estudio, principalmente los participantes menores de 35 años, mientras que los mayores, fueron algo renuentes al omitir alguna información relaciona con funciones dentro del aula como la planeación, adecuaciones curriculares o aplicación de alguna meta propuesta de acuerdo a las necesidades del grupo. Con el fin de plantear un lineamiento en cual se puedan proyectar algunas de las características que presentan los participantes se optó por presentar a los inicios del texto de este apartado, aspectos generales de los participantes como la edad, sexo, periodo laborado, lugar de origen, zona laboral, grados donde ha impartido clases, el grado en el cual incluyó algún alumno con síndrome de Down, por último, si incluyó a otro alumno que presentara alguna condición distinta.

Los participantes se asignaron por número, este fue asignado de acuerdo a ;la forma e la que se fue aplicando la entrevista, siendo así el participante 1 quien participo primero y así sucesivamente tiempo en que se hizo contacto el contacto, La primer participante fue una mujer de 34 años sumamente amable, ella es originaria del municipio de Guerrero Chihuahua, comenta que formación docente fue en la Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón, la maestra ha impartido clases durante 9 años, ha dado clases en primero, segundo y tercer grado de primaria regular. Tuvo la experiencia de trabajar con un niño con SD en tercer grado.

La maestra participó en todo momento con entusiasmo e interés por conocer herramientas o medios que apoyen el trabajo con las personas con discapacidad. La zona donde labora es en el sureste de la ciudad. En el segundo caso está la participación de otra docente, ella tiene 27 años y es originaria del municipio de Madera Chihuahua, su formación la llevo a cabo en la misma institución que la participante anterior, pues son zonas en el noroeste del estado. Ha estado frente a grupo durante 3 años, uno en tercero, otro en quinto y el último en sexto grado de primaria. La escuela se encuentra en la zona del noroeste de la ciudad.

El proceso de inclusión que llevó a cabo fue cuando iniciaba su trabajo como docente, cuestión que la ponía en dilemas laborales, pues el desconocimiento del trabajo frente a grupo y el relacionado con la atención a una persona con NEE, además del alumno con SD también incluía un alumno con ceguera, otro con autismo, uno más con problemas auditivos y por último, tres con problemas de aprendizaje. La escuela en las que laboraba esta participante tenía gran apertura a incluir personas con discapacidad ya fuera canalizadas por el CAM o de la zona, se debió a que las instituciones y las autoridades académicas buscaban mantener una matrícula suficiente para mantener abiertos los planteles, pues la llamada Guerra contra el narco librada principalmente en las calles de Ciudad Juárez durante los años 2008 al 2012 aproximadamente. Dejaron la zona con un numero limitados de familias jóvenes, por lo que niños de edad escolar no residían por la zona.

La tercera participación corresponde a una maestra, originaria de Ciudad Juárez Chihuahua y con una licenciatura cursada en la Licenciada en Educación de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ). Tiene 28 años y cuenta con cinco años de experiencia docente, ha impartido clases en primero, segundo, tercero y cuarto grado de primaria regular, su escuela también está en el noroeste de la ciudad y presenta las mismas características que la escuela anterior como el gran número de personas incluidas. En segundo grado fue donde tuvo incluida a una persona con síndrome de Down, además ahí atendía también a un alumno con NEE. En la cuarta posición esta la participación de la maestra de 38 años, originaria también de Ciudad Juárez, tiene 11 años como docente en educación pública. Se ha desenvuelto en todos los grados e incluyó a un alumno con síndrome de Down en primer grado de primaria cuando tenía tres años de trabajo frente a grupo, su formación académica fue en la Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón.

Originaria de Ciudad Juárez también la maestra cuenta con 32 años y 8 de experiencia docente, ha estado frente a grupo en primero, segundo, tercero, cuarto y sexto grado, ha incluido a un alumno con síndrome de Down en segundo y tercer grado de primaria, se ha desempeñado en una escuela ubicada en el noroeste de la ciudad. Su formación docente fue en la Licenciatura en Educación de la UACJ. La última participante mujer tiene 54 años, de los cuales 20 ha sido como docente,

realmente fue uno de los participantes con mayor conocimiento sobre procesos de inclusión educativa. Esta maestra ha trabajado todos los grados de educación primaria regular y en los niveles de educación especial también, además de estar apoyando a los docentes a través de USAER. Su trabajo siempre ha estado relacionado de manera directa o indirecta con las personas con síndrome de Down y otras discapacidades o condiciones de vida.

En la séptima participación está el primer docente hombre el cual tiene 54 años, tiene 21 años de experiencia como docente, ha impartido clases en educación primaria en todos los grados de además de haber trabajado en secundaria y telesecundaria, además de estar frente a grupo, el docente participa de manera activa en un centro comunitario de la zona. Este docente incluyó alumnos con SD y otras condiciones en tercero, cuarto y quinto grado de primaria. Además, estuvo trabajando en una escuela de educación comunitaria donde, también incluyó a un alumno con SD. La escuela donde labora incluyente se encuentra en el sureste de la ciudad. El profesor es originario de Vicente Guerrero Durango y su formación la llevo a cabo en la Escuela Normal Rural José Guadalupe Aguilera, también contaba con un título de la Maestría en Innovación Educativa de la Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH).

Este participante cuenta con 34 años y es originario de Ciudad Juárez, el curso la Licenciatura en Educación en la UACJ, ha trabajado como docente durante 6 años al sureste de la ciudad, se ha desenvuelto en segundo, tercero, cuarto y sexto grado de educación primaria, de los cuales en tercer grado fue donde incluyo a un alumno con síndrome de Down. El penúltimo participante tiene 40 años y 15 de experiencia como docente, su trabajo fue en todos los grados de primaria, pero fue en tercer grado fue donde incluyo a un alumno con síndrome de Down, este docente cursó la licenciatura en Intervención Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y es originario de Nuevo Casas Grandes Chihuahua. Este participante fue muy hermético al proporcionar información, pues a diferencia de sus compañeros, mantuvo una postura cerrada ante el proceso. Por último, está el maestro originario de Parral Chihuahua, el cual curso su formación en la UACH en la Licenciatura en entrenamiento deportivo, tiene una edad de 30 años y con 4 años de experiencia docente en los grados de segundo, tercero y quinto grado de educación primaria. En quinto grado fue donde incluyó a una persona con síndrome de Down, en su segundo ciclo escolar como docente, situación que le dificulto el proceso de inclusión y su condición adecuada.

Tabla 2

Competencia profesional número 1

Competencia	Sub-dimensión	Indicadores de presencia o ausencia
-------------	---------------	-------------------------------------

Motivación al logro	Superación y metas	Planifica, ejecuta y evalúa metas; reajusta estrategias
	Innovación	Diseña proyectos y organiza su práctica pedagógica

Nota: esta tabla muestra la competencia, las sub-competencias relacionadas y los indicadores.

Elaboración propia con datos de Fernández (2011)

De acuerdo con la matriz de análisis anterior el docente competente debe presentar habilidades que le permitan crear un camino trazado en base a las necesidades del alumno incluido, para lograr ubicar estas necesidades el docente debe realizar un diagnóstico previo a este proceso y de ahí construir un plan educativo adecuado a la estructura de aprendizaje demandada por el alumnado mediante recursos didácticos, adecuaciones y planeaciones curriculares que deben ser aplicadas y cumplir las metas planteadas. Según Álava y Yenira (2024) estos elementos son fundamentales para que el docente pueda reorientar o cambiar las estrategias educativas del proceso inclusivo.

Sin embargo, durante el análisis el primer participante considera que las metas no son una prioridad, pues según él, menciona que "metas así fijas no, yo trabajaba sobre la marcha" (comunicación personal, 8 de septiembre de 2020). De igual manera el tercer participante menciona: "las metas que me ponían eran [...] cómo va la marcha, me iba adaptando al trabajo de él a veces. Y pues la evaluación que yo planteo siempre es la evaluación tradicional usted sabe"(comunicación personal, 18 de septiembre de 2020). Ambos participantes a pesar de no mostrar ningún indicador que determine la presencia de acciones relacionadas con la Motivación al logro en su quehacer docente el primer participante, mostro entusiasmo y disposición por mejorar sus habilidades y así cumplir con las demandas educativas del proceso de inclusión, mientras que el docente 3, solo lo asumió como algo normal sin reconocer la importancia de esta competencia.

El séptimo participante considera que las características de aprendizaje del alumno con SD incluido son dificultades e irreversibles, por lo que no tiene caso realizar un diagnóstico que permita establecer metas, expresando que la alumna: "no [...] sabe y [...] no la puedo reprobar también, [...] y pues no se puede, [...] por eso profe casi no hago esas cosas" (comunicación personal, 22 de enero de 2021). El cinismo y la falta de *sensibilidad social* (Tabla 8. Pág. 94) que manifiesta el docente con su testimonio pone en evidencia la percepción que se tienen de la población que deben atender e incluir, sin embargo, en este caso se puede observar que esta derogando la responsabilidad de llevar un proceso de inclusión educativa adecuado al alumno, pues deja de lado las aptitudes docentes esenciales para cumplir con la motivación a logro. De igual manera el octavo participante menciona que solo se enfocó para que su alumno incluido "aprendiera [...] lo básico nada más"(comunicación personal, 25 de enero de 2021). Reflejando una falta de apego al espíritu de trabajo e innovación que los lleve a plantearse y cumplir los objetivos mediante un trabajo planeado y organizada que

profundice en las necesidades del aula y permita construir actividades adecuadas para el alumno incluido y el resto del grupo.

A diferencia de los participantes antes mencionados el Docente 2, Docente 4 y el Docente 6 presentaron características apegadas al perfil competencial adecuado según la matriz. El Docente 2 menciona que "con USAER estamos trabajando en conjunto [...] yo pongo metas específicas, le dábamos seguimiento en todos los procesos con USAER como parte de saber [...] el proceso de inclusión [...] el lenguaje, descripción de objetos y materiales, memorización, movimientos del cuerpo y [...] todos esos aspectos y si le han ayudado bastante al niño a [...] formarse [...] independiente "(comunicación personal, 11 de septiembre de 2020). reflejando que si el docente se fija metas las aplica y evalúa de manera adecuada tiene mayor probabilidad de lograr los objetivos planteados, sin embargo, las metas que se fijen deben partir de las características de aprendizaje del alumno incluido. No obstante, para Niembro et. al (2021) hay que rescatar que a pesar de estar en instituciones distintas los docentes mantienen un trabajo en equipo a la par con la unidad de apoyo USAER, lo cual permite un desenvolvimiento adecuado en las áreas relacionadas con esta competencia, pues no solo se trata de trabajar en equipo haciendo adecuaciones o evaluaciones desde afuera, sino de llevar a cabo un trabajo conjunto donde el acompañamiento y el seguimiento estén presentes durante todo el proceso.

El cuarto y quinto docente consideran que su paso por la primaria y su estancia durante el proceso de inclusión les dejó experiencias que los llevaron a entender que las situaciones emergentes en el grupo deben ser atendidas mediante un protocolo de atención adecuado y personalizada, pues la individualidad de cada alumno requiere una atención específica e inigualable. De acuerdo con la matriz los docentes deben fijar metas a corto, mediano y largo plazo. La cuarta docente señala que "las metas que [...] fijé fueron que desarrollaran habilidades adaptativas más que nada, porque él venía de preescolar, entonces yo ya conocía el caso [...] recibía el expediente de Miguel que lo hace USAER en preescolar [...] me hicieron llegar el expediente de Miguel, ahí [...] empecé con las habilidades [...] adaptativas"(comunicación personal, 12 de octubre de 2020). Por su parte el quinto participante busca que "logren ser independientes y que accedan a la lectura y la escritura mediante el método Troncoso [...] este lo saque de los mismos cursos que nos han dado a lo largo de que soy docente [...] he aprendido [...] de todo, diferentes metodologías de aprendizaje, de enseñanza. En un curso de [...] USAER [...] fue donde me enteré de ese método Troncoso [...] y de ahí lo empecé a aplicar" (comunicación personal, 20 de octubre de 2020). En este caso se ve una relación con la *Equipo de aprendizaje* (Tabla 10. Pág.98) pues el trabajo en conjunto con las unidades de apoyo manifiesta que favorece el proceso de inclusión.

El interés por las actividades que benefician al proceso educativo señala la presencia de un docente competente, pues busca construir proyectos innovadores, apoyos especializados a través del trabajo en equipo. El método Troncoso es considerado por Zalbidea (2024) como una estrategia metodológica que permite al docente recabar información, esto a través de un diagnóstico que le permita evaluar la realidad escolar y de ahí partir su programación, ejecución y conclusión de manera adecuada. De esta manera se garantiza que el alumno cuente con el material adecuado a sus necesidades. La presencia de acciones de este tipo repercute directamente en otras competencias, pues la *Atención centrada en el alumno* (tabla 7. Pág.92), asume que el diagnóstico es un indicador de que se está llevando a cabo un proceso inclusivo adecuado.

El diagnóstico es sumamente relevante pues no solo ubica las necesidades del alumno pues también sirve para construir un perfil de entrada, a través del cual se irá viendo la evolución del alumno. Para el docente estar frente al escenario educativo lo expone a que su trabajo sea medido, evaluado y cuestionado, sin embargo, estas demandas distancian mucho de la realidad, pues si las contrastan con la realidad del aula y las funciones que debe cumplir, son evaluaciones asimétricas e injustas, pues dicha realidad está creada de obstáculos como grupos sobrecargados, alumnos con diversas condiciones, distintos estilos de aprendizaje, carencias de material e infraestructura. Además, debe cumplir una serie de exigencias institucionales, de autoridades y de los padres de familia.

Siendo el último de los docentes competentes en la primera dimensión, la sexta participante a diferencia de los tres anteriores no cuenta con apoyo de USAER, sin embargo, su perfil no carece de habilidades para llevar un proceso de inclusión efectivo, ya que menciona que "las planeaciones que realizó [...] van dependiendo de las condiciones de cada niño [...] de las características del alumno [...] en el área de aprendizaje ahí lo que vamos a trabajar va a ir dependiendo de qué necesidades tenga el alumno, [...] trabajamos [...] con material dentro de la escuela y [...] en casa"(comunicación personal, 18 de noviembre de 2020). Adecuándose así a los distintos estilos de aprendizaje de los alumnos. Este docente refleja las cualidades del maestro capaz de reorientar y cambiar las estrategias irrelevantes o inadecuadas pues se apega al ritmo del alumno incluido.

Tabla 3

Competencia profesional número 2

Competencia	Sub-dimensión	Indicadores clave
Dominio cognoscitivo de los contenidos	Lingüísticos.	Domina normas lingüísticas (escuchar-hablar, leer-escribir).

programáticos de educación básica	Lógico-matemático.	Domina operaciones aritméticas, geometría y estadística.
	Ciencias experimentales	Método científico y bases de física, química y biología
	Ciencias sociales	Historia, sociología y geografía
	Expresión plástica	Domina historia, geografía, sociología y artes plásticas

Nota: esta tabla muestra la competencia, las sub-competencias relacionadas y los indicadores.

Elaboración propia con datos de Fernández (2011)

En la tabla anterior se alude a la competencia relacionada con dominio cognoscitivo que debe poseer el docente respecto de los contenidos programáticos de la educación básica. En este sentido, Fernández (2010) sostiene que el docente de educación primaria regular al frente de procesos de inclusión educativa debe demostrar un manejo sólido de aspectos lingüísticos, lógico-matemáticos, de ciencias experimentales, ciencias sociales y expresión plástica. Sin embargo, los participantes, uno, tres, siete, ocho, nueve y diez manifiestan limitaciones en este ámbito. El primer y el tercer participante señalan que su conocimiento se circunscribe a lo establecido en los libros de texto, mencionando el primero que "de esos temas no le sé mucho [...] pues se lo básico, profe, nomás lo que marcan los temas en los libros; de historia, y matemáticas pues [...] de sociología, y de otras materias parecidas casi no damos"(comunicación personal, 8 de septiembre de 2020). Si bien se identifican nociones generales en áreas de las ciencias sociales, especialmente en historia, no se advierte un dominio consistente de las otras sub-competencias.

En la misma línea, el tercer participante reafirma su dependencia de los materiales oficiales al indicar que se apega a "lo que viene en los libros y, a veces, a las guías que nos dan en la dirección" (comunicación personal, 18 de septiembre de 2020). En conjunto, estas experiencias ponen de manifiesto las dificultades que enfrentan los profesores para ampliar su dominio más allá de los contenidos preestablecidos en los programas de educación básica. Por lo que a pesar de que tienen un dominio básico de dicha competencia, muestran una actitud limitada apegándose solo a trabajar con lo indicado por el programa curricular, careciendo de habilidades relacionadas con la competencia personal *Agente de cambio* (Tabla 9. Pág. 96) la cual busca que el docente utilice estrategias creativas, donde construya climas participativos a pesar de trabajar en condiciones adversas.

Estas afirmaciones revelan que los docentes poseen un dominio superficial de la lingüística, el pensamiento lógico-matemático, las ciencias experimentales, ciencias sociales y la expresión plástica. En contraste el cuarto participante señala que también se apega a "lo que viene en los planes

y programas [...]” (comunicación personal, 12 de octubre de 2020) y que, cuando una actividad resulta atractiva para los estudiantes, tiende a replicarla con variaciones temáticas. Si bien el quehacer docente debe apegarse a los programas curriculares, la incorporación de estrategias didácticas orientadas a favorecer el interés y la participación de los alumnos mediante la motivación y la actitud de cambio son sub-competencias que el docente debe poseer pues el ejemplo del participante de aplicar diversas estrategias con el fin de atender al grupo considerando su diversidad demuestra que se puede salir del currículo sin deformar los aprendizajes esperados.

Del séptimo al décimo participante se logró identificar que carecen de elementos que indiquen que poseen habilidades relacionadas con el *Dominio cognoscitivo de los contenidos programáticos de Educación Básica* (Tabla 3. Pág. 82) pues aseguran que entender estos contenidos no garantizan un proceso de inclusión educativa efectivo, pues asumen que áreas como las ciencias experimentales no son aplicables para personas con discapacidad, ya que si no saben lo básico menos podrán alcanzar a comprender temas de mayor complejidad como la química y la física. Este tipo de argumentos suelen emplearse para evadir la responsabilidad que tienen ante la demanda de un perfil componencial por parte del sistema educativo, pues consideran que es innecesario para llevar un proceso de inclusión adecuado, no tomando en cuenta que estas competencias no solo se requieren en la inclusión sino en el quehacer diario con alumnos en general.

Tabla 4

Competencia profesional número 3

Competencia	Sub-dimensión	Indicadores clave
Dominio de herramientas de enseñanza y aprendizaje	Habilidades cognitivas	Fomenta análisis, creatividad y resolución de problemas
	Motivación	Evalúa, conduce grupos y reconoce logros

Nota: esta tabla muestra la competencia, las sub-competencias relacionadas y los indicadores. Elaboración propia con datos de Fernández (2011).

De acuerdo con Fernández, la tercera competencia profesional docente se vincula con la capacidad de los profesores para dominar las herramientas de enseñanza y aprendizaje que le permitan responder de manera pertinente a la diversidad del aula. En este sentido, los profesores participantes reportan enfrentar condiciones heterogéneas, caracterizadas por la coexistencia de múltiples estilos y necesidades de aprendizaje. Así, el primer participante señala: "hay mucha diversidad [...] tengo a Jonathan, que tiene síndrome de Down; [...] otro niño con autismo, uno con ceguera severa, otro con

problemas auditivos, otro con dificultades de aprendizaje y otros tres con necesidades educativas especiales, además de algunos alumnos [...] que no están diagnosticados"(comunicación personal, 8 de septiembre de 2020).

En concordancia, el cuarto participante reconoce esta diversidad al afirmar que “existe esa diversidad [...] con el niño con síndrome de Down, pues claro que hay diferencias en [...] los estilos y las maneras de aprender [...] también hay otros niños con problemas de aprendizaje, [...] de comunicación, [...] de socialización o de interacción con los demás compañeros” (comunicación personal, 12 de octubre de 2020). Desde la perspectiva teórica del autor, el cuarto participante evidencia el desarrollo de habilidades para el planteamiento de situaciones problemáticas orientadas a la búsqueda de soluciones dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta aproximación de competencia implica a partir de las dificultades identificadas en el aula para diseñar estrategias de motivación que favorezcan la creatividad y la iniciativa docente.

A manera de ilustración, el propio profesor dice que “las actividades de juego son las que más les gustan a los niños y los activan mucho [...] algo que le gustaba mucho a Miguel era cuando salíamos a la cancha a jugar fútbol [...] entonces, cuando relacionamos actividades con el fútbol o con juegos, cuentos o adivinanzas, también eran actividades que los activaban mucho” (comunicación personal, 12 de octubre de 2020). Lo anterior permite advertir el cumplimiento de otros de los elementos esenciales de esta competencia, en tanto se ponen en juego destrezas para la conducción de grupos y la implementación de estrategias motivacionales sustentadas en la creatividad y la iniciativa pedagógica.

De este modo, el profesor no solo reconoce la diversidad presente en el aula, sino que articula respuestas didácticas que favorecen la participación y el aprendizaje significativo de los estudiantes en contextos inclusivos. Para el primer participante, la implementación de este tipo de estrategias se traduce en cambios significativos en el conjunto de los alumnos, y tanto los avances se producen a partir de dinámicas de interacción que favorecen la inclusión. En este sentido, señala que uno de los logros alcanzados con la alumna incluida fue que "los niños ya no les tuvieran miedo [...] después ella se movía por donde quiera, se juntaba con otros niños en el recreo, porque antes no la querían ni para jugar [...] era más integrarla para que se sintiera [...] igual que sus compañeros del grupo"(comunicación personal, 8 de septiembre de 2020). Este testimonio evidencia el desarrollo de habilidades para la conducción del grupo mediante estrategias creativas que promueven la participación y la integración social de todos los estudiantes.

De manera complementaria, el sexto participante destaca que el uso de estrategias de motivación no solo impacta en los alumnos, sino también en la comunidad educativa en su conjunto.

Al respecto, afirma que “se sensibiliza [...] a todo el personal y [...] a los alumnos [...] tanto a los del grupo como a toda la escuela; se favorecen las habilidades sociales [...] además del respeto a los valores y los derechos; a los alumnos con síndrome de Down se les favorece mucho la socialización, el seguimiento de reglas y el establecimiento de rutinas de trabajo” (comunicación personal, 18 de noviembre de 2020).

Estas apreciaciones permiten inferir que las actividades colaborativas diseñadas por los profesores constituyen auténticas estrategias de aprendizaje orientadas al desarrollo integral, particularmente en el ámbito socioemocional. En esta misma línea, una de las cualidades distintivas del docente competente en esta dimensión radica en su capacidad para reconocer y potenciar los logros de los alumnos. No obstante, el cuarto participante enfatiza que dicho reconocimiento adquiere mayor valor cuando se promueve también desde el grupo, al señalar que procura “reconocérselos de manera individual, pero también que el grupo lo haga [...] les ayuda mucho que sus compañeros les reconozcan cuando hagan algo bien; es más satisfactorio que lo hagan ellos a que lo haga incluso uno como maestro. En algunas actividades que observaba que Miguel trabajaba mejor con ciertos compañeros porque [...] siempre lo motivaban, eran [...] sus amigos; incluso cuando realizaban actividades no muy relacionadas con sus conocimientos, ellos trataban de adaptarlo o incluirlo en [...] los trabajos” (comunicación personal, 12 de octubre de 2020). En conjunto, estos hallazgos evidencian como el dominio de herramientas de enseñanza y aprendizaje se materializa en prácticas pedagógicas inclusivas que no solo favorecen la adquisición de conocimientos, sino también el desarrollo de habilidades sociales, el sentido de pertenencia y la construcción de entornos educativos basados en la colaboración y el reconocimiento mutuo.

De acuerdo con Fernández (2010), el dominio de herramientas de enseñanza y aprendizaje favorece la generación de ideas orientadas a valorar el trabajo y la destreza de los alumnos, siempre que se evite su clasificación o etiquetado y, en su lugar, se promueve un clima de seguridad y respaldo. Asimismo, el autor señala que una característica fundamental del docente competente en esta dimensión es la evaluación permanente de su propia práctica mediante instrumentos y técnicas que involucren a todos los participantes del proceso educativo. En este sentido, el quinto participante reconoce que realizó una evaluación continua de su intervención pedagógica, al señalar que “vamos a evaluar el proceso del trabajo [...] vemos si está funcionando o no y, en función de ello, vamos a cambiar de estrategia”(comunicación personal, 20 de octubre de 2020). Esta postura evidencia una disposición reflexiva orientada a la mejora continua de la enseñanza. No obstante, se identifican prácticas que contravienen los principios de inclusión y equidad.

A diferencia de los participantes anteriores, el séptimo entrevistado se refiere a la implementación de estrategias motivacionales dirigidas exclusivamente a los estudiantes varones, lo que limita la participación de las alumnas. Al respecto, menciona que "a los chicos lo que más les gusta es el fútbol; [...] salimos a la cancha [...] se ponen a jugar, y las niñas [...] se quedan en el salón" (comunicación personal, 22 de enero de 2021). Esta práctica evidencia una segmentación por género que restringe las oportunidades de aprendizaje y participación equitativa, en contraposición con los principios de una educación inclusiva. Para cerrar el análisis de esta competencia, es pertinente señalar que los participantes D8, D9 y D10 no evidenciaron las habilidades descritas por el autor para el dominio de herramientas de enseñanza y aprendizaje. Los datos proporcionados resultan insuficientes para su valoración, lo que se asocia, además, con una actitud de escasa implicación en el proceso de investigación. En consecuencia, la información recabada durante las entrevistas fue limitada, lo que restringe su incorporación al análisis de esta categoría.

Tabla 5

Competencia profesional número 4

Competencia	Sub-dimensión	Indicadores clave
Creación de ambientes de aprendizaje adecuado	Físico	Organiza espacio y recursos
	Afectivo	Genera clima seguro y participativo
	Convivencia	Promueve tolerancia y trabajo colaborativo

Nota: esta tabla muestra la competencia, las sub-competencias relacionadas y los indicadores. Elaboración propia con datos de Fernández (2011).

En relación con la cuarta competencia, Fernández (2010) plantea que el docente con un perfil profesional consolidado debe poseer las destrezas necesarias para crear un ambiente de aprendizaje adecuado. Esto implica no solo disponer de un espacio físico limpio, iluminado y con condiciones óptimas, sino también garantizar el acceso a recursos informativos pertinentes que favorezcan el desarrollo de los procesos educativos. En este marco, el aula se concibe como un entorno donde el intercambio de ideas fluye de manera constante y significativa, articulado con metas de trabajo claramente definidas y en coherencia con proyectos, materiales y lineamientos administrativos. Todo está orientado a la adecuada selección y uso de recursos didácticos.

Las experiencias reportadas por los participantes permiten observar cómo estas condiciones se materializan y, en ocasiones, se transforman en función del contexto. En el caso del segundo

participante, se reconoce la disponibilidad de un espacio físico y de recursos tecnológicos para el desarrollo de su práctica docente; sin embargo, también se evidencia una capacidad de adaptación frente a las limitaciones del entorno, particularmente en escenarios de virtualidad. Al respecto, señala: “en la escuela sí cuento con un espacio físico [...] ahora mismo en las clases virtuales estamos modificando las actividades a lo que tengan en casa [...] no podemos exigir materiales como plastilina [...] porque a veces no cuentan con ellos; es un contexto bajo, pero buscamos alternativas [...] yo sí cuento con computadora y todo para impartir las clases” (comunicación personal, 11 de septiembre de 2020).

Esta experiencia refleja no solo la disponibilidad de condiciones básicas para la enseñanza, sino también una práctica sensible a la diversidad socioeconómica de los alumnos, en la que se promueve la equidad, la empatía y la tolerancia como principios que sostienen el proceso educativo. Por su parte, el tercer participante también evidencia el dominio de esta competencia al articular el uso de recursos con estrategias orientadas a la convivencia y la participación. En colaboración con el personal de apoyo, implementa actividades lúdicas que favorecen un ambiente dinámico y estructurado. En sus palabras: “con las maestras de USAER implementábamos juegos [...] en el grupo lo hacía los viernes; las actividades y, conforme las terminaban, podían jugar [...] sabían que tenían que hacer una cosa para obtener otra [...] por ejemplo, algo democrático [...] votaban entre ellos [...] para decidir qué actividad el juego íbamos a realizar” (comunicación personal, 18 de septiembre de 2020). Estas prácticas no solo contribuyen a la organización del trabajo en el aula, sino que también fomentan la participación, la toma de decisiones y el sentido de corresponsabilidad entre los estudiantes.

En consecuencia, se configura un ambiente de aprendizaje que trasciende el físico y se consolida como un espacio de interacción social, donde se promueven valores como la democracia, el respeto y el trabajo colaborativo, elementos esenciales para el desarrollo integral de los alumnos en contextos inclusivos. Construir un ambiente afectivo entre el profesor y los alumnos es, según Fernández (2010), una cualidad esencial de los profesores competentes, en tanto la socialización dentro del grupo favorece la consolidación de un clima seguro, fiable y propicio para el aprendizaje.

En este sentido, el sexto participante destaca que el trabajo colaborativo contribuye significativamente a la integración de los estudiantes incluidos, al señalar que “en la escuela el trabajo en equipo [...] les ayuda en la socialización; no solo conviven con los de su grupo, también con toda la escuela [...] por ejemplo, en actividades del receso o en la semana del día del estudiante [...] participantes todos, incluyendo la alumna”(comunicación personal, 18 de noviembre de 2020). Esta experiencia pone manifiesto que el desarrollo de un ambiente afectivo trasciende el aula y se proyecta

hacia la dinámica institucional, fortaleciendo los vínculos y promoviendo la inclusión en un sentido amplio.

No obstante, las condiciones materiales y contextuales inciden de manera diferenciada en la construcción de dichos ambientes. El quinto participante reconoce limitaciones en cuanto a recursos didácticos al señalar que "se carece de muchos materiales [...] aunque se cuenta con conocimiento teórico, hay carencias [...] sin embargo, con los alumnos [...] no he tenido dificultades, pues utilizo otras actividades"(comunicación personal, 20 de octubre de 2020). Esta postura evidencia una capacidad de adaptación pedagógica, en la que, a pesar de las restricciones, se buscan alternativas para sostener el proceso de enseñanza y aprendizaje. En contraste, el sexto participante describe un escenario más favorable, al disponer de apoyos institucionales adicionales: “además del salón de clases, contamos con un aula de apoyo por parte de USAER [...] ahí nos organizamos [...] participan la psicóloga, la maestra de lenguaje, la trabajadora social o el área de apoyo de aprendizaje” (comunicación personal, 18 de noviembre de 2020). Este contexto permite una intervención más integral, sostenida en el trabajo interdisciplinario y en la atención especializada de las necesidades de los estudiantes.

Para finalizar el análisis de esta competencia, es importante señalar que los participantes D1, D4, D7, D8, D9 y D10 proporcionan información insuficiente para sostener una evaluación profunda. En particular, los tres últimos mantuvieron una constante de escasa implicación a lo largo de las competencias analizadas, lo que se tradujo en una participación limitada durante las entrevistas. Esta situación restringe el alcance interpretativo, pero al mismo tiempo evidencia la diversidad de posturas y niveles de involucramiento docente frente a los procesos de inclusión educativa.

Tabla 6

Competencia profesional número 5

Competencia	Sub-dimensión	Indicadores clave
Autoaprendizaje	Investigador	Aplica investigación-acción
	Evaluación	Evalúa y sistematiza aprendizajes

Nota: esta tabla muestra la competencia, las sub-competencias relacionadas y los indicadores. Elaboración propia con datos de Fernández (2011).

En relación con la quinta competencia docente profesional, el autoaprendizaje, Fernández (2010) lo concibo como una disposición sostenida hacia la investigación, el esmero intelectual y la mejora continua de la práctica pedagógica. Esta competencia implica que el profesor no solo reflexione sobre

lo que hacer, sino que también desarrolle procesos de investigación-acción que le permitan evaluar, ajustar y enriquecer los procesos educativos. Asimismo, supone la construcción y aplicación de instrumentos de evaluación fundamentados en competencias e indicadores, acompañados de un registro sistemático que posibilite el seguimiento del aprendizaje de los alumnos. Sin embargo, las evidencias empíricas muestran que algunos participantes presentan limitaciones significativas en esta dimensión.

El primer participante, por ejemplo, manifiesta no haber desarrollado las habilidades asociadas al autoaprendizaje, al señalar que "lo único que recibimos es por parte de las maestras de USAER [...] eran talleres más teóricos [...] pero investigaciones no"(comunicación personal, 8 de septiembre de 2020). Esta afirmación sugiere una escasa apropiación de procesos formativos autónomos, así como una iniciativa limitada para la construcción independiente de conocimientos y habilidades profesionales. Aunado a ello, se observa la ausencia de diagnósticos pedagógicos individualizados, ya que el mismo participante dice que no los realizados en el caso de la alumna incluida, bajo el argumento de que "ya se sabía que no estaba bien [...] en los consejos técnicos [...] y los de USAER son los que hacen eso"(comunicación personal, 8 de septiembre de 2020).

Esta postura evidencia una delegación de responsabilidades que debilitan la función docente en contextos de inclusión. En una línea similar, el quinto participante cuestiona la pertinencia de los procesos evaluativos, al considerar que "las evaluaciones no las veo necesarias [...] además nos quitan mucho tiempo"(comunicación personal, 20 de octubre de 2020). Esta percepción limita la posibilidad de diseñar e implementar instrumentos de evaluación coherentes con los principios de la educación basada en competencias, lo que repercute directamente en la atención a las particularidades de los alumnos y en la toma de decisiones pedagógicas informadas.

De acuerdo con el planteamiento de Fernández (2010), estas prácticas reflejan una disposición insuficiente hacia el autoaprendizaje, caracterizada por la falta de compromiso con la investigación y la mejora continua. Tal situación se hace evidente también en los casos de los participantes siete y diez. El primero menciona que su diagnóstico se basa principalmente en "exámenes [...] de matemáticas y conocimientos generales [...] examen puro [...] para no batallar"(comunicación personal, 8 de septiembre de 2020), lo que denota una evaluación estandarizada que omite las diferencias individuales del grupo.

Por su parte, el décimo participante reconoce que realiza este proceso solo al inicio del ciclo escolar, "con algunas actividades como un examen [...] pero no lo hago mucho, la verdad" (comunicación personal, 5 de febrero del (2021) y admite la ausencia de un registro continuo que permita sistematizar la información y dar seguimiento al aprendizaje. En conjunto, estos hallazgos

evidencian que la falta de una cultura de autoaprendizaje impacta de manera directa en la calidad de la práctica docente. Más allá de una exigencia técnica, esta competencia implica una actitud ética y profesional orientada a la reflexión constante, al compromiso con el conocimiento y a la responsabilidad de ofrecer respuestas educativas pertinentes a la diversidad de los alumnos.

A pesar de que algunos de los participantes analizados previamente no evidenciaron aptitudes que permitan inferir un desarrollo sólido en esta competencia, se identifican experiencias que reflejan una disposición favorable hacia el autoaprendizaje. Tal es el caso del segundo participante, que señala que, al inicio del ciclo escolar en el que integró a un alumno con síndrome de Down, asumió la iniciativa de informarse sobre dicha condición: "estuve investigando un poco [...] la condición de Jonathan, esta forma de vida, ¿verdad?, del síndrome de Down"(comunicación personal, 11 de septiembre de 2020).

Este posicionamiento denota no solo una actitud de esmero y compromiso con la investigación, sino también una sensibilidad hacia las características individuales de los alumnos, al considerar otras condiciones presentes en el grupo, como el autismo, la ceguera o la debilidad auditiva. En consonancia con lo planteado por Fernández (2010), la competencia de autoaprendizaje demanda que el docente diseñe y aplique estrategias fundamentadas en diagnósticos que reconozcan las competencias y particularidades de cada estudiante. En este sentido, el tercer participante describe un proceso de acercamiento diagnóstico basado en la entrevista, a través del cual logró identificar necesidades, habilidades y estilos de aprendizaje: "fui conociendo un poco las necesidades y habilidades del alumno [...] por recomendación de USAER [...] también a través de una entrevista con los papás [...] y me funcionó para conocer su manera de aprender en la escuela y en la casa" (comunicación personal, 18 de septiembre de 2020). Esta práctica evidencia una aproximación más integral, en la que la colaboración con la familia se convierte en un recurso clave para comprender al estudiante en su contexto.

De manera similar, el cuarto participante refiere que llevó a cabo el diagnóstico inicial a través de una entrevista con los padres de la familia, en la que también participaron profesionales del área de apoyo: "lo hago primero a través de una entrevista con los padres [...] donde está presente la trabajadora social [...] y se les informa que el niño o la niña trabajará directamente conmigo [...] complementándose con un grupo de apoyo como psicólogos, terapia de lenguaje, trabajo social, entre otros"(comunicación personal, 12 de octubre de 2020). En este caso, el proceso no solo se limita a la recolección de información, sino que se articula con un trabajo colaborativo interdisciplinario que fortalece la atención educativa de los alumnos incluidos.

Como cierre del análisis de esta competencia la última correspondiente a la matriz profesional, es importante señalar que, si bien algunos participantes aportaron información consistente y relevante, otros no proporcionarán datos suficientes para su valoración. En particular, los participantes D1, D7, D8, D9 y D10 presentaron limitaciones en la profundidad, claridad o pertinencia de sus respuestas, lo que restringió su inclusión en el análisis de esta dimensión.

Competencias docentes personales

En la siguiente sección se da continuidad al análisis de los datos; sin embargo, el enfoque se orienta ahora hacia las competencias docentes personales, específicamente las cinco últimas dimensiones contempladas en la matriz correspondiente (Tabla 2. Pág.79). En esta nueva sección, se profundiza en aquellos rasgos vinculados con la dimensión humana del quehacer docente, los cuales, aunque menos visibles que las competencias técnicas, resultan igualmente determinantes en la construcción de prácticas educativas inclusivas y significativas.

Tabla 7

Competencia personal número 1

Competencia	Sub-dimensión	Indicadores clave
Atención centrada en el alumno	Empatía	Relación cercana, motivación y orientación
	Diagnóstico	Identifica fortalezas y debilidades

Nota: esta tabla muestra la competencia, las sub-competencias relacionadas y los indicadores.

Elaboración propia con datos de Fernández (2011).

Atención centrada es la primera competencia de la matriz de competencias docentes personales se orienta hacia la atención centrada en el alumno. Desde la perspectiva de Fernández (2013), el docente competente en esta dimensión sitúa al estudiante como eje del proceso educativo, estableciendo vínculos que trascienden lo estrictamente académico. En contextos de inclusión, esta competencia adquiere especial relevancia, ya que implica desarrollar habilidades socioemocionales que permitan construir relaciones cercanas, basadas en la confianza, el respeto y, en muchos casos, en la amistad pedagógica.

En este sentido, el primer participante describe una experiencia significativa al señalar que logró establecer un vínculo cercano con la alumna incluida: “con Maribel sí alcancé a hacer una amistad [...] a veces la sacaba del salón y caminaba con ella [...] trataba de integrarla al grupo [...] después, cuando pasó el cuarto, me veía, me saludaba y me abrazaba [...] fue bonito” (comunicación

personal, 8 de septiembre de 2020). Este testimonio refleja mucho la relación afectiva entre el docente y el alumno puede favorecer no solo la integración social, sino también el bienestar emocional del estudiante. De manera similar, el segundo participante reconoce que esta cercanía le ha permitido construir relaciones genuinas con sus alumnos.

En cuanto a esto, menciona que "Jonathan es un niño muy cariñoso [...] desde que me conoció se relacionó mucho conmigo [...] se apega bastante [...] siempre he tenido facilidad para hacer amistad con los niños"(comunicación personal, 12 de octubre de 2020). Esta disposición evidencia una práctica docente que prioriza el vínculo humano como base para el aprendizaje, fortaleciendo la confianza y la seguridad de los alumnos. Por otra parte, la experiencia del cuarto participante pone de manifiesto la profundidad que puede alcanzar esta competencia, al permitir identificar situaciones personales complejas que inciden directamente en el desarrollo del estudiante. El profesor relata el caso de una alumna que había sido víctima de abuso, situación que conoció a través del trabajo colaborativo con el equipo de apoyo: "me enteré por medio de maestras de USAER [...] la trabajadora social y la psicóloga [...] yo mantenía comunicación con la familia y con la niña" (comunicación personal, 12 de octubre de 2020).

Este testimonio evidencia que una relación cercana y empática no solo favorece el aprendizaje, sino que también puede convertirse en un medio para detectar y atender situaciones de vulnerabilidad que, de otro modo, podrían permanecer invisibles. En conjunto, estas experiencias permiten comprender que la atención centrada en el alumno trasciende la dimensión pedagógica para situarse en un plano profundamente humano. El profesor, en este sentido, no solo enseña contenidos, sino que acompaña trayectorias de vida, construyendo espacios de confianza donde el estudiante puede sentirse visto, escuchado y valorado. Esta cercanía, cuando se gestiona con responsabilidad y sensibilidad, se convierte en un pilar fundamental para el desarrollo integral de los alumnos en contextos educativos inclusivos.

El autor sostiene que el profesor debe elaborar un perfil de entrada de los estudiantes del grado, con el propósito de salir del conocimiento previo de los estudiantes y considerar, de manera integral, sus fortalezas y áreas de oportunidad. Este proceso es fundamental para orientar la planificación didáctica y favorecer prácticas educativas pertinentes e inclusivas. Sin embargo, las evidencias empíricas muestran tensiones entre el planteamiento teórico y la realidad escolar. En este sentido, el quinto participante expone una problemática estructural que incide directamente en el acceso y permanencia de los estudiantes con síndrome de Down en la educación regular, al señalar que "en las preinscripciones [...] si ven al niño con alguna dificultad [...] los niegan el acceso [...] en las escuelas regulares sí ha pasado [...] depende mucho del contexto, desde la dirección [...] a nosotros

nos hablan mucho de inclusión, pero en la realidad cambia bastante [...] hay maestros que no quieren atender a los alumnos [...] sobre todo los que están por jubilarse [...] si les hace difícil [...] sí me he enfrentado a situaciones donde excluyen al niño por su condición” (comunicación personal, 20 de octubre de 2020).

Este testimonio revela que, más allá de la construcción de perfiles diagnósticos, persisten prácticas de exclusión que limitan el ejercicio del derecho a la educación, evidenciando una brecha significativa entre el discurso institucional de inclusión y su concreción en la práctica cotidiana. Asimismo, pone de manifiesto la influencia de factores contextuales, organizativos y actitudinales en la implementación de políticas inclusivas, lo que sugiere la necesidad de fortalecer no solo las competencias técnicas de los profesorados, sino también su disposición ética y profesional hacia la atención a la diversidad. Por otra parte, es importante señalar que los participantes D3, D6, D7, D8, D9 y D10 no aportaron información relevante para el análisis de esta dimensión, ya que sus intervenciones se caracterizan por su limitada profundidad y escasa vinculación con el objeto de estudio. Esta situación restringe el alcance interpretativo, pero al mismo tiempo permite visibilizar los distintos niveles de implicación y reflexión docente frente a los procesos de inclusión educativa.

Tabla 8

Competencia personal número 2

Competencia	Sub-dimensión	Indicadores
Sensibilidad social	Entorno	Conoce contexto socioeconómico

Nota: esta tabla muestra la competencia, las sub-competencias relacionadas y los indicadores.

Elaboración propia con datos de Fernández (2011).

La séptima competencia se orienta a la sensibilidad social del profesor, entendida como la capacidad de reconocer y comprender las características de los alumnos en su integralidad, incluyendo sus dificultades, aspiraciones, entorno socioeconómico y condiciones de vida. Esta competencia implica una mirada amplia y empática que permite al docente contextualizar los procesos de enseñanza-aprendizaje y responder de manera pertinente a las realidades del estudiante. En este sentido, el primer participante describe una situación que evidencia la influencia del contexto familiar en el desarrollo del alumno incluido. Señala que “los papás [...] no tenían muchos cuidados con Maribel [...] estaba muy descuidada [...] a veces venía sucia, olía mal [...] casi no venían los papás y cuando lo hacían, hablaban con la directora; pocas veces hablé con ellos” (comunicación personal, 8 de septiembre de 2020).

Este testimonio pone de manifiesto que, aunque exista disposición docente para establecer vínculos de colaboración con la familia, las condiciones sociales pueden limitar dichos acercamientos. Aun así, se percibe una actitud de comprensión que refleja sensibilidad ante las circunstancias que rodean a la estudiante. De manera similar, el tercer participante relata una experiencia en la que la relación con la familia se vio interrumpida por factores externos. En uno de los casos de inclusión, la madre decidió retirar a la alumna de la escuela debido a las exigencias del proceso educativo y a las condiciones de traslado, ya que "los niños [...] no eran de la misma colonia [...] hacían como 15 o 20 minutos para llegar a la escuela"(comunicación personal, 18 de septiembre de 2020).

Esta situación evidencia que la consolidación de procesos inclusivos requiere no solo del compromiso docente, sino también de la participación de las familias y de condiciones contextuales favorables. Sin embargo, la experiencia del profesor refleja una disposición sensible al reconocer las limitaciones que trascienden su ámbito de acción. Por su parte, el cuarto participante aporta una perspectiva centrada en el impacto del entorno familiar en la conducta del alumno. Indica que el estudiante “está adaptado al ritmo de la escuela [...] sus habilidades adaptativas son adecuadas [...] pero me ha tocado mediar situaciones porque ninguno de los padres se quiere hacer cargo [...] eso afecta el contexto escolar [...] se refleja en su conducta, a veces golpea a sus compañeros porque es lo que observa en casa” (comunicación personal, 12 de octubre de 2020).

El testimonio evidencia no solo el conocimiento del entorno del alumno, sino también la capacidad del profesor para interpretar cómo las dinámicas familiares inciden en el comportamiento y desarrollo del estudiante. En conjunto, estas experiencias reflejan que la sensibilidad social no se limita al reconocimiento de las condiciones de los estudiantes, sino que implica una postura ética basada en la empatía, el respeto y la comprensión de las realidades complejas que atraviesan a los estudiantes. Desde esta perspectiva, el profesor no solo enseña contenidos, sino que también acompaña procesos humanos, en los que el contexto se convierte en un elemento clave para la construcción de prácticas educativas verdaderamente inclusivas.

Por su parte el participante describe un escenario en el que el contexto familiar se constituye como un factor de apoyo para el desarrollo del alumno. Señala que actualmente cuenta con “un alumno muy disponible [...] recibí el expediente de la maestra anterior [...] a partir de ahí comencé a revisar las condiciones del niño: cómo está, donde vive, qué contexto familiar tiene [...] además realicé una videollamada y utilicé un formulario proporcionado por USAER para entablar una relación con los padres” (comunicación personal, 12 de octubre de 2020). Este testimonio evidencia una práctica docente organizada y reflexiva, en la que se integran diversas fuentes de información

para construir una comprensión amplia del estudiante, abarcando tanto su desempeño escolar como su dinámica familiar. Además, manifiesta la intención del profesor de establecer vínculos de comunicación con la familia como parte del proceso educativo.

En este sentido, la competencia de sensibilidad social reafirma la relevancia de conocer el entorno en el que se desarrolla el alumnado. Tal como lo expone el sexto participante, las diferencias en el acompañamiento familiar se traducen en trayectorias educativas distintas. Al respecto, menciona que “la principal característica del alumno que va más aventajado es la participación de sus padres [...] siguen las indicaciones e incluso van más allá [...] mientras que en el caso de la alumna [...] la comunicación es nula [...] en modalidad virtual la madre no responde llamadas ni mensajes [...] y eso limita sus avances” (comunicación personal, 18 de noviembre de 2020).

Esta comparación permite advertir cómo el apoyo familiar incide de manera directa en el progreso académico y en las oportunidades de desarrollo del estudiante. En conjunto, estos hallazgos evidencian que la comunicación efectiva con las familias constituye un elemento clave para que el docente identifique no solo las necesidades educativas de los alumnos, sino también las condiciones personales y sociales que influyen en su aprendizaje. Desde una perspectiva más humana, se reconoce que detrás de cada estudiante existe una realidad particular que puede impulsar o limitar su desarrollo, lo que exige del docente una actitud empática, comprensiva y comprometida con su contexto.

Para finalizar esta sección, es importante señalar que los participantes D2, D7, D8, D9 y D10 no aportaron elementos suficientes para sostener un análisis pertinente en esta dimensión, debido a la limitada profundidad y relevancia de sus intervenciones. Esta situación restringe su incorporación en el análisis, pero también permite visibilizar los distintos niveles de implicación docente frente al reconocimiento del entorno social de los alumnos.

Tabla 9

Competencia personal número 3

Competencia	Sub-dimensión	Indicadores
Agente de cambio	Actitud	Reflexiona y transforma su práctica

Nota: esta tabla muestra la competencia, las sub-competencias relacionadas y los indicadores. Elaboración propia con datos de Fernández (2011).

En el marco de las competencias docentes personales, la octava competencia ser agente de cambio se vincula con la disposición del profesorado para transformar su práctica en contextos complejos, así

como con su apertura para enfrentar la incertidumbre y adaptarse a condiciones adversas en favor del fin ético de la educación. Desde la perspectiva de Fernández (2010), esta competencia implica no solo flexibilidad y actitud de cambio, sino también la capacidad de impulsar procesos de mejora continua que convierten a la escuela en una comunidad que aprende. En este sentido, la segunda participante evidencia de manera clara estas cualidades al describir su experiencia frente a un grupo con alta diversidad de necesidades educativas.

Señala que atiende a “siete niños con discapacidad y barreras de aprendizaje [...] lo que me llevó a investigar, estudiar y tomar cursos [...] para entender mejor cómo abordar cada caso [...] cuando llegué no me informaron de las condiciones del grupo [...] había alumnos con autismo, síndrome de Down, ceguera profunda y problemas auditivos [...] fue un reto importante [...] pero decidí capacitarme en otros cursos de lenguaje, braille y áreas [...] y poco a poco hemos avanzado” (comunicación personal, 11 de septiembre de 2020). Este testimonio refleja una actitud proactiva y comprometida, en la que la profesora no solo responde a las exigencias del contexto, sino que transforma su práctica a través de la formación continua y el uso pertinente de recursos, muchos de ellos en articulación con el apoyo de USAER.

De manera similar, el cuarto participante manifiesta una búsqueda constante de actualización profesional como estrategia para fortalecer su intervención pedagógica. Al respecto, comenta que “participa constantemente en diplomados [...] actualmente curso temas relacionados con autismo y síndrome de Down [...] he tomado cursos en la UNAM y otros espacios [...] además, estoy en un curso de estimulación temprana y habilidades adaptativas [...] gestionado con apoyo de la dirección y USAER [...] considero que esta formación es fundamental y planeo continuar con cursos de lengua de señas y braille” (comunicación personal, 12 de octubre de 2020). Esta postura no evidencia solo compromiso con el aprendizaje permanente, sino también una conciencia crítica sobre las áreas de mejora en su propio desempeño.

Por su parte, el quinto participante reconoce que su formación continua se da principalmente a través de las oportunidades institucionales, al señalar que “los cursos los tomamos por medio de la dirección [...] vienen de inspección o conforme a las necesidades detectadas [...] muchos son por parte de USAER”(comunicación personal, 20 de octubre de 2020). Aunque su participación está más mediada por la estructura organizativa, también refleja una disposición para integrar los procesos de actualización que fortalecen su práctica. En conjunto, estos testimonios evidencian que el agente de cambio no se define únicamente por el acceso a recursos formativos, sino por la actitud reflexiva y la iniciativa para transformar la práctica docente en función de las necesidades del contexto.

Se trata, en esencia, de profesionales que asumen el cambio no como una imposición, sino como una oportunidad para aprender, adaptarse y mejorar. Por último, es importante señalar que los participantes D1, D3, D6, D7, D8, D9 y D10 no evidenciaron las habilidades asociadas a esta competencia, ya que la información fue proporcionada limitada y poco significativa para el análisis. Esta situación permite identificar diferencias en los niveles de compromiso y apertura al cambio dentro del colectivo docente, lo que constituye un aspecto relevante para futuras líneas de intervención y formación profesional.

Tabla 10

Competencia personal número 4

Competencia	Sub-dimensión	Indicadores clave
Equipo de aprendizaje	Interdependencia	Comparte conocimientos y responsabilidades

Nota: esta tabla muestra la competencia, las sub-competencias relacionadas y los indicadores.

Elaboración propia con datos de Fernández (2011).

La novena competencia se orienta al trabajo colaborativo, no solo con los alumnos, sino también entre profesores y demás actores educativos. De acuerdo con Fernández, el profesorado competente comparte recursos, experiencias y saberes con sus colegas, con el propósito de fortalecer el funcionamiento institucional y enriquecer las prácticas pedagógicas. En este sentido, la construcción de un equipo de aprendizaje implica una comunicación constante, una disposición al intercambio y una corresponsabilidad en la atención a la diversidad. Sin embargo, los testimonios de los participantes evidencian que estas prácticas no siempre se consolidan de manera efectiva.

El primer participante dice que la comunicación con sus colegas se limita, en gran medida, a los espacios formales como los consejos técnicos: "sí hablamos [...] algunas veces en los consejos técnicos [...] ahí fue donde nos enteramos de cómo era Maribel [...] pero había maestros que no querían trabajar con ella [...] los de USAER sí apoyan, pero cada quien trabaja por su lado [...] a veces ayudan a planificar o dan ideas, pero cada alumno es diferente y no funciona siempre"(comunicación personal, 8 de septiembre de 2020). Este relato pone de manifiesto una colaboración fragmentada, en la que, si bien existen momentos de intercambio, no se logra una integración efectiva del trabajo conjunto.

En una línea similar, el segundo participante menciona que la interacción con sus colegas ocurre principalmente de forma periódica y estructurada: "nos comunicamos en los consejos técnicos, una vez al mes [...] ahí hablamos y vamos modificando o argumentando nuestras

planeaciones"(comunicación personal, 11 de septiembre de 2020). Por su parte, el tercer participante reconoce una comunicación aún más limitada, al señalar que "sí [...] pero casi no [...] solo en los consejos o cuando USAER me lleva actividades [...] no tenemos tiempo de estar platicando" (comunicación personal, 18 de septiembre de 2020). Estas experiencias reflejan que, aunque existen espacios institucionales destinados al trabajo colaborativo, la falta de tiempo y de una cultura de cooperación continua restringe la consolidación de verdaderos equipos de aprendizaje.

En contraste, el cuarto participante presenta una experiencia significativamente distinta, caracterizada por una colaboración más estrecha y sistemática. Si bien reconoce los consejos técnicos como espacios de intercambio, enfatiza que su trabajo se articula de manera constante con el equipo de USAER: "trabajo prácticamente a la par con ellos [...] me proporcionan los contenidos, cómo abordarlos [...] mantenemos pláticas sobre el avance del alumno, sus dificultades y logros [...] además, hay también buena comunicación con otros compañeros que apoyan cuando se requiere incluir al alumno en actividades generales"(comunicación personal, 12 de octubre de 2020). Este testimonio evidencia una práctica colaborativa más consolidada, en la que el intercambio de información y la corresponsabilidad favorecen una atención educativa más pertinente y ajustada a las necesidades de los estudiantes.

Desde una perspectiva más humana, estas diferencias permiten comprender que el trabajo en equipo no se limita a coincidir en un espacio institucional, pero requiere voluntad, apertura y compromiso para construir redes de apoyo reales. Cuando esto ocurre, el profesor deja de trabajar en aislamiento y se integra en una comunidad que aprende, dialoga y se transforma en beneficio de sus estudiantes. Finalmente, es importante señalar que los participantes D5, D6, D7, D8, D9 y D10 no proporcionan información suficiente para valorar su desempeño en esta competencia. Sus aportaciones resultaron limitadas, lo que impide establecer conclusiones sólidas sobre su capacidad para conformar equipos de aprendizaje orientados al intercambio de ideas, experiencias y recursos didácticos. Esta situación, sin embargo, evidencia la necesidad de fortalecer la cultura colaborativa en los contextos educativos, como un elemento clave para avanzar hacia prácticas verdaderamente inclusivas.

Tabla 11

Competencia personal número 5

Competencia	Sub-dimensión	Indicadores clave
Cualidades personales	Carácter	Control emocional y toma de decisiones

Autoconcepto

Actitudes

Confianza y autorreflexión

Comunicación, organización
y trabajo en equipo

Nota: esta tabla muestra la competencia, las sub-competencias relacionadas y los indicadores.

Elaboración propia con datos de Fernández (2011).

El análisis de esta competencia permite visibilizar las cualidades personales que configuran el perfil de competencia del profesor, particularmente aquellas relacionadas con el dominio del carácter, la regulación emocional y la capacidad de establecer relaciones empáticas con los alumnos. Desde esta perspectiva, se espera que el profesor actúe con amabilidad, tolerancia y sensibilidad, especialmente en contextos de inclusión, donde las dinámicas del aula suelen presentar mayores desafíos. Sin embargo, los testimonios de algunos participantes evidencian dificultades en el desarrollo de estas cualidades. El primer participante, por ejemplo, atribuye al alumno la alteración del orden en el grupo, al señalar que "lo que más me descontrolaba el grupo era Maribel [...] cuando gritaba o aventaba cosas [...] distraía a todo el grupo y los asustaba [...] no les podía dar clase por culpa de ella"(comunicación personal, 8 de septiembre de 2020).

Esta postura refleja una disposición empática limitada, al situar la responsabilidad del clima áulico en la conducta del estudiante, sin considerar las necesidades subyacentes ni el papel mediador del docente. En una línea similar, el octavo participante percibió la atención al alumno incluido como una carga que interfiere con el desarrollo de la clase, al afirmar que "cuando tengo que trabajar con Manuel [...] me desespera porque tengo que descuidar al grupo para atenderlo solo a él"(comunicación personal, 25 de enero de 2021). Esta percepción evidencia tensiones entre las demandas de inclusión y la gestión del grupo, por lo que es una dificultad para integrar estrategias que permitan atender la diversidad sin generar sentimientos de sobrecarga.

El noveno participante reconoce que ciertas conductas del alumno afectan su estabilidad emocional, al mencionar que "cuando Meztle empieza a pelear o llorar [...] desespera a los niños y a mí también, me molesta"(comunicación personal, 2 de febrero del (2021). Aunque este testimonio muestra una reacción genuinamente humana, también evidencia la necesidad de fortalecer las habilidades de autorregulación emocional que permiten al docente responder de manera más constructiva ante situaciones complejas. Por el contrario, otros participantes evidencian un desarrollo más sólido de esta competencia. La segunda participante, por ejemplo, reconoce las dificultades iniciales en su práctica, pero también su proceso de aprendizaje y adaptación: "al trabajar con niños con problemas de lenguaje [...] mis movimientos los distraían [...] eso me ponía nerviosa [...] hasta que, con capacitaciones de USAER, aprendí a mejorar mi intervención"(comunicación personal, 11

de septiembre de 2020). Este relato refleja una actitud reflexiva y abierta al cambio, en la que el error se convierte en una oportunidad de crecimiento profesional. De igual manera, el cuarto participante manifiesta una postura equilibrada y tolerante frente a los desafíos del aula, al señalar que no considera que "ninguna actividad durante el día límite el trabajo que ya tenemos planeado [...] tanto yo como los de USAER"(comunicación personal, 12 de octubre de 2020).

Esta visión evidencia una disposición colaborativa y una capacidad para integrar la diversidad sin percibirla como un obstáculo, sino como parte inherente del proceso educativo. En conjunto, estos hallazgos permiten comprender que las cualidades personales del profesor no son atributos estáticos, sino construcciones que se desarrollan a lo largo de la experiencia profesional. Más allá del dominio técnico, la práctica educativa exige una profunda dimensión humana, donde la empatía, la paciencia y la capacidad de adaptación se convierten en pilares fundamentales para sostener procesos de inclusión auténticos y significativos. Otro de los profesores que evidencia el desarrollo de esta competencia es el quinto participante, que se caracteriza por mantener una actitud amable, tolerante y comprometida con su trabajo.

Estas cualidades, asociadas a la vocación docente, constituyen elementos centrales del perfil competente. En sus propias palabras, reconoce que la docencia "es un trabajo muy bonito [...] disfruto mucho de trabajar con los niños porque veo su evolución [...] cómo van adquiriendo habilidades, tal vez de una manera distinta a la habitual, pero con un desarrollo igualmente significativo [...] requiere constancia y dedicación, ya que necesitan una atención más personalizada [...] me genera más satisfacciones que dificultades" (comunicación personal, 20 de octubre de 2020). Este testimonio refleja una postura empática que le permite situarse en el lugar del otro y tomar decisiones pedagógicas más pertinentes. En relación con la autopercepción profesional, el autor plantea que el docente debe reconocer y valorar sus logros como base para la mejora continua.

En este sentido, el segundo participante manifiesta una visión positiva de su práctica al señalar que "uno de los logros fue con el primer alumno que incluyó [...] logró avanzar en segundo grado [...] desarrolló habilidades adaptativas [...] con el segundo alumno ya se observaba mayor integración [...] especialmente en la interacción con sus compañeros"(comunicación personal, 11 de septiembre de 2020). Este reconocimiento no solo fortalece la confianza profesional, pero también evidencia un proceso reflexivo orientado al crecimiento. De manera similar, el cuarto participante destaca haber alcanzado resultados incluso superiores a los planteados inicialmente, al afirmar que ha "logrado más de lo propuesto [...] trabajo con objetivos semanales [...] en conjunto con USAER [...] además busco capacitarme continuamente mediante diplomados [...] para comprender mejor las distintas condiciones que se presentan en el aula"(comunicación personal, 12 de octubre de 2020).

Esta experiencia pone de manifiesto una actitud proactiva y una disposición constante hacia el aprendizaje, elementos clave en la consolidación de un perfil docente competente. Sin embargo, también surgen posturas que evidencian tensiones en el ámbito ético y actitudinal. Los participantes D8 y D9, por ejemplo, expresan que la inclusión de los estudiantes con síndrome de Down fue asumida más como una imposición que como una convicción profesional. El primero señala que "no me parecía, pero ya me lo habían asignado [...] no tuve otra opción", mientras que el segundo reconoce que "al principio no me pareció muy bien [...] aunque uno no quiera [...] ahí va aprendiendo [...] a tolerar"(comunicación personal, 8 de septiembre de 2020).

Estas afirmaciones reflejan una disposición inicial limitada; sin embargo, también dejan entre procesos incipientes de aprendizaje y adaptación que podrían evolucionar hacia posturas más inclusivas. Por otra parte, los participantes D3, D6, D7 y D10 no aportaron información suficiente para valorar esta competencia, lo que restringe el alcance del análisis. Por el contrario, los participantes D2, D4, D5 y D6 evidencian un mayor compromiso con el proceso de inclusión, al asumir la responsabilidad de planificar y ajustar su práctica en función de las necesidades específicas de los alumnos, en consonancia con lo planteado por Moran y Menezes.

En conjunto, las cualidades personales que emergen en esta competencia empatía, sensibilidad social, vocación y disposición al cambio permiten al profesor sostener prácticas inclusivas desde una perspectiva profundamente humana. En este sentido, Chiner (2011) señala que la inclusión de estudiantes con síndrome de Down y otras condiciones implican transformaciones en la práctica docente que trascienden al aula, impactando también en la comunidad educativa. Esta idea se ha reflejado en la experiencia del primer participante, que relata que, en un inicio, sus alumnos evitaron interactuar con Maribel por temor; sin embargo, con el tiempo y a través de la participación en actividades compartidas, se generó un cambio significativo: los estudiantes comenzaron a integrarla, a solicitar trabajar con ella e incluso a ofrecerse como compañeros. De esta manera, cuando la inclusión educativa se gestiona de manera adecuada, no solo beneficia al alumno incluido, sino que transforma las dinámicas del grupo, promoviendo un entorno más solidario, respetuoso y enriquecedor para todos los involucrados.

A modo de resumir la información analizada hasta este punto, es evidente que las competencias docentes que favorecen la inclusión educativa de las personas con síndrome de Down al sistema educativo regular a nivel primaria son las competencias docentes personales, dado que los docentes que no presentaron una disposición para el estudio y las competencias indicadas por el perfil competencial que se propone en el estudio mostraron elementos a favor de dos de las competencias más significativas de la dimensión personal, donde todos los participantes centraron su atención en

el alumno de manera empática, mencionando aspectos que el autor concibe como competencias de carácter personal.

Un dato importante se dio a través de la competencia seis de la matriz, en la cual se aborda la capacidad docente para proponer el perfil del alumno adecuado, dicho apartado logro profundizar en la concepción que tiene el docente de los elementos mínimos que requiere el perfil del alumno con síndrome de Down y cualquier otra condición de vida o discapacidad para ser incluidos en la escuela regular. Todos indicaron que una de las características esenciales que debe poseer un alumno con discapacidad (síndrome de Down) para ser incluido de manera adecuada a sus grupos es primero el control de esfínteres, segundo que cuenten con habilidades adaptativas identificadas por Montero (2005) como conductas adaptativas sociales, las cuales implican que el comportamiento del alumno con su entorno sea de respeto, además de interactuar con responsabilidad y con apego a las reglas.

Sin embargo, consideran que algo esencial para que se integren al grupo de manera adecuada es que no sean violentos, dado que esto hace aún más lenta su adaptación al grupo. Los alumnos que han sido agredidos presentan una postura negativa para trabajar con los alumnos incluidos, por lo que aseguran los participantes que estos últimos se sienten excluidos debido a que en ocasiones suelen presentarse reacciones agresivas por parte de los alumnos regulares también, dado que no todos conocen la condición el alumno incluido y sus características para interactuar. Para dar cierre a este primer análisis, todos los participantes coincidieron en que para lograr incluirlo de manera adecuada en educación regular el docente debe de tener vocación por su trabajo, ya que los cambios que trae consigo el proceso inclusivo los posiciona en una situación de incertidumbre, además de una mayor demanda laboral sin un beneficio económico.

4.2 Interpretación de resultados

El proceso de inclusión educativa ha sido uno de los enfoques más relevantes en el ámbito de la educación primaria, especialmente en lo que respeta a la atención de estudiantes con discapacidades. La inclusión no solo involucra modificaciones en el entorno escolar, sino también un cambio en las actitudes y disposiciones de los docentes hacia la diversidad. Para comprender mejor cómo se lleva a cabo este proceso, es necesario analizar diversos factores que influyen en la práctica docente, desde las actitudes hacia los alumnos con discapacidad hasta las competencias y habilidades que los docentes desarrollan durante su carrera.

En este sentido, la siguiente tabla presenta las categorías emergentes temas en la investigación, las cuales son fundamentales para evaluar el desempeño de los docentes en el contexto de la inclusión educativa. A través de estos temas, se busca identificar los aspectos críticos que

impactan la implementación de procesos inclusivos en la educación primaria, así como las competencias y actitudes docentes que facilitan o dificultan el éxito de la inclusión.

Tabla 12

Categorías emergentes

Categoría emergente	Indicadores de acción	Competencias relacionadas
1. Actitudes docentes	Asignación de alumnado con discapacidad.	Competencia 10: Cualidades personales (Actitudes y Valores).
2. Percepción docente	Sobrecarga laboral en la inclusión educativa.	Competencia 4: Agente de cambio (Actitud ante condiciones adversas).
3. Atribución causal	Éxito o fracaso en la inclusión educativa.	Competencia 1: Motivación al logro (Evaluación y reorientación de estrategias).
4. Percepción de la institución	Apoyo y construcción de atribuciones en el proceso inclusivo.	Competencia 8: Ambiente de aprendizaje (Ambiente para la convivencia y apoyo).
5. Valoración del trabajo colaborativo	USAER y redes de apoyo.	Competencia 5: Equipo de aprendizaje (Interdependencia positiva).
6. Fases del proceso inclusivo	Disposiciones docentes en la atención a estudiantes con SD.	Competencia 2: Atención centrada en el alumno (Diagnóstico y empatía).
7. Desarrollo de competencias personales	Autoformación docente en el proceso inclusivo.	Competencia 9: Autoaprendizaje (Formación permanente e investigación).
8. Consolidación de competencias docentes	Ejecución del proceso inclusivo.	Competencia 7: Dominio de herramientas de enseñanza y aprendizaje.
9. Temporalidad en la inclusión	Ejecución de competencias y consolidación del proceso.	Competencia 1: Motivación al logro (Planificación a corto, mediano y largo plazo).

Nota: esta tabla muestra las categorías emergentes, los indicadores de acción y las competencias profesionales y personales docentes relacionadas.

4.2.1 Categorías emergentes

4.2.1.1 Actitudes docentes

Los hallazgos obtenidos evidencian que la implementación de prácticas de inclusión educativa se concentró principalmente en los grupos de tercero y quinto grado de educación primaria, a cargo de la primera docente participante y de los tres últimos docentes considerados en el estudio. Este resultado permite identificar que la inclusión no se distribuye de manera homogénea entre los distintos grupos escolares, sino que depende, en gran medida, de las condiciones contextuales y de la disposición del profesorado. En estos casos, se observó que el profesorado contaba con un conocimiento previo del alumnado con necesidades educativas específicas particularmente de aquellos con síndrome de Down antes de su incorporación formal a los grupos. Dicho conocimiento se construyó a partir de interacciones cotidianas dentro del contexto escolar, tales como conversaciones informales durante los recesos, la participación en actividades institucionales y, de manera más significativa, en los espacios de los Consejos Técnicos Escolares, donde se favorece el intercambio de información y la toma de decisiones colegiadas. No obstante, a pesar de este contacto previo, los docentes manifestaron que inicialmente no contemplaban la posibilidad de que estos estudiantes fueran asignados a sus grupos.

Este hallazgo pone de manifiesto la persistencia de barreras actitudinales en el profesorado, las cuales constituyen uno de los principales obstáculos para la consolidación de una educación inclusiva. En este sentido, durante las discusiones relacionadas con el trabajo colaborativo entre docentes de educación regular y el personal de USAER, surgieron cuestionamientos explícitos sobre la disposición del profesorado para incluir a estudiantes con discapacidad en sus aulas. Con excepción de la primera participante, los tres docentes restantes señalaron que, al ser consultados sobre la posibilidad de recibir a un alumno con síndrome de Down, su respuesta inicial fue negativa. En particular, el penúltimo participante reconoció haber mantenido una postura desfavorable hacia la inclusión, lo que refleja la presencia de actitudes de resistencia asociadas a las exigencias pedagógicas, organizativas y emocionales que implica atender a la diversidad en el aula.

Estos resultados coinciden con diversos estudios que señalan que la falta de formación específica, así como la percepción de insuficiencia de recursos y apoyos institucionales, influyen significativamente en la disposición del profesorado hacia la inclusión educativa. Asimismo, se ha documentado que el desarrollo de competencias docentes inclusivas resulta fundamental para

responder adecuadamente a la diversidad del alumnado, lo que implica no solo conocimientos pedagógicos, sino también habilidades actitudinales y éticas orientadas a la equidad. Desde una perspectiva más amplia, la educación inclusiva se concibe como un proceso orientado a identificar y eliminar las barreras que limitan el acceso, la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes, especialmente aquellos en situación de vulnerabilidad.

En este marco, los hallazgos del presente estudio permiten evidenciar que, si bien existen avances en términos de sensibilización y conocimiento previo del alumnado, aún persisten desafíos importantes relacionados con la disposición docente y la construcción de prácticas pedagógicas verdaderamente inclusivas. En consecuencia, se hace necesario fortalecer los procesos de formación docente continua, promover el trabajo colaborativo entre profesionales de la educación y consolidar una cultura escolar basada en el reconocimiento de la diversidad como un elemento enriquecedor del proceso educativo, en concordancia con los principios de equidad e inclusión establecidos en las políticas educativas internacionales.

En consonancia con lo anterior, el análisis de los datos correspondientes a la décima competencia reveló un caso particular en el que la asignación de un alumno con síndrome de Down, identificado como Manuel, se basó principalmente en criterios administrativos y no en una decisión voluntaria del profesorado. Según el testimonio del octavo participante, la inclusión de este alumno en su grupo se debió a la negativa de otro profesor del mismo curso a aceptarlo. Este profesor, próximo a jubilarse, optó por evitar asumir responsabilidades adicionales relacionadas con el proceso de inclusión educativa, lo que pone de manifiesto la influencia de factores personales y profesionales en la toma de decisiones institucionales. Este hallazgo revela cómo, en ciertos contextos escolares, la asignación de alumnos con necesidades educativas especiales no siempre se basa en criterios pedagógicos, equidad o atención a la diversidad, sino que puede estar condicionada por dinámicas organizativas internas, percepciones individuales y distintos niveles de compromiso profesional. En este sentido, la educación inclusiva corre el riesgo de convertirse en una práctica contingente, dependiente de la voluntad del profesorado, en lugar de consolidarse como un principio estructural del sistema educativo.

Asimismo, la sexta participante destacó que este tipo de actitud no es un caso aislado, sino que tiende a presentarse con cierta frecuencia entre docentes próximos a la jubilación. Según su experiencia, este grupo puede mostrar menor disposición a participar en procesos que requieren una inversión significativa de tiempo, esfuerzo y desarrollo profesional, especialmente en lo que respecta al apoyo a estudiantes con discapacidades. Esta observación abre la posibilidad de reflexionar sobre

la relación entre la trayectoria profesional docente, el agotamiento y la resistencia al cambio pedagógico, aspectos ampliamente documentados en la literatura educativa contemporánea.

Además, la participante señaló una posible diferencia de género en la disposición hacia la educación inclusiva, indicando que, a lo largo de su carrera, ha observado mayor apertura, empatía y compromiso por parte de las docentes en comparación con algunos docentes, particularmente en lo que respecta al trabajo con estudiantes con discapacidades. Si bien esta valoración se basa en la experiencia subjetiva de la participante, es relevante considerarla como una línea de análisis que podría explorarse con mayor profundidad en futuras investigaciones.

En relación con la categoría de sobrecarga laboral asociada a la implementación de la inclusión educativa, los resultados evidencian un consenso generalizado entre la totalidad de los participantes, quienes coincidieron en que estos procesos implican una inversión de tiempo considerablemente mayor en comparación con la enseñanza en contextos no inclusivos. En particular, los docentes señalan que las demandas derivadas de la atención a la diversidad trascienden el horario escolar formal, extendiéndose a actividades que se realizan tanto dentro como fuera del aula, lo cual impacta directamente en su organización personal, familiar y profesional.

De manera específica, se identificó que las orientadas al fortalecimiento de las competencias docentes inclusivas como la asistencia a talleres, cursos, diplomados y otras modalidades de formación continua suelen llevarse a cabo fuera del horario laboral establecido. A pesar de su relevancia para garantizar una atención educativa pertinente al alumno con necesidades educativas específicas, estas actividades, en la mayoría de los casos, no cuentan con mecanismos de compensación económica ni con reconocimiento institucional suficiente. Esta situación pone de manifiesto una tensión entre las exigencias del sistema educativo y las condiciones reales en las que el profesorado desarrolla su trabajo. Asimismo, los participantes destacaron que la adaptación curricular, la elaboración de materiales didácticos diferenciados y la planificación de estrategias pedagógicas inclusivas representan procesos complejos que exigen altos niveles de especialización, creatividad y compromiso profesional.

Estas tareas, lejos de integrarse de manera orgánica en la carga laboral regular, suelen asumirse como responsabilidades adicionales, lo que contribuye a la intensificación del trabajo docente. En este contexto, los participantes ocho, nueve y diez manifestaron de manera explícita su intención de no volver a asumir la responsabilidad de un grupo inclusivo en el futuro. Si bien reconocieron que la experiencia resultó significativa en términos formativos y favoreció el desarrollo de habilidades profesionales relevantes, su postura general hacia la inclusión educativa puede caracterizarse como ambivalente, con una tendencia hacia percepciones desfavorables. Esta

valoración se sustenta principalmente en la sobrecarga laboral experimentada, la cual, según sus testimonios, genera condiciones de trabajo más exigentes y, en algunos casos, percibidas como inequitativas en comparación con otros contextos de enseñanza.

Lo anterior puede analizarse a la luz del concepto de precarización laboral docente, entendido como el proceso mediante el cual se incrementan las exigencias, responsabilidades y expectativas hacia el profesorado sin que exista una correspondencia proporcional en términos de reconocimiento, apoyo institucional o mejora en las condiciones laborales. En este sentido, estudios previos ya advertían que la sobrecarga de tareas, la necesidad de atención individualizada y la multiplicidad de funciones impactan negativamente en el bienestar profesional docente según Carrillo, Poveda y Gavilanes (2025). Investigaciones más recientes refuerzan esta perspectiva, señalando que, si bien la educación inclusiva responde a principios fundamentales de equidad, justicia social y derecho a la educación, su implementación efectiva requiere condiciones estructurales que no siempre están garantizadas en los contextos escolares.

Organismos internacionales como la UNESCO (2023) y la Organization for Economic Cooperation and Development (2023) destacan que la falta de recursos, la insuficiente formación especializada y la limitada disponibilidad de apoyos profesionales inciden directamente en la percepción de autoeficacia docente y en la disposición del profesorado para atender la diversidad en el aula. De igual manera, estudios contemporáneos han puesto de aliviar la relación entre la sobrecarga laboral y el síndrome de desgaste profesional o burnout docente, particularmente en contextos inclusivos donde las demandas emocionales y pedagógicas son intensas. Para Sharma et al. (2022) en estos escenarios, la falta de apoyo institucional, el trabajo aislado y la escasa colaboración entre profesionales pueden profundizar la percepción de agotamiento y disminuir el compromiso hacia prácticas inclusivas sostenidas.

En consecuencia, los hallazgos del presente estudio evidencian la necesidad de replantear las condiciones en las que se implementa la inclusión educativa, promoviendo políticas que no solo establecerán lineamientos normativos, sino que también garantizarán recursos, tiempos institucionales y apoyos efectivos para el profesorado. Asimismo, resulta fundamental fortalecer el trabajo colaborativo, reconocer formalmente las tareas adicionales que implican la inclusión y diseñar estrategias de acompañamiento que favorezcan el bienestar docente. De esta manera, avanzar hacia una educación verdaderamente inclusiva no solo implica transformar las prácticas pedagógicas, sino también atender las condiciones estructurales del trabajo docente, reconociendo que el logro de una escuela equitativa depende, en gran medida, del equilibrio entre las demandas institucionales y el apoyo real brindado a quienes las hacen posibles.

4.2.1.2 Percepción docente

En relación con la categoría de sobrecarga laboral asociada a la implementación de la inclusión educativa, los resultados evidencian un consenso generalizado entre la totalidad de los participantes, quienes coincidieron en que estos procesos implican una inversión de tiempo considerablemente mayor en comparación con la enseñanza en contextos no inclusivos. En particular, los docentes señalan que las demandas derivadas de la atención a la diversidad trascienden el horario escolar formal, extendiéndose a actividades que se realizan tanto dentro como fuera del aula, lo cual repercute directamente en su organización personal, familiar y profesional.

Este hallazgo coincide con lo planteado por diversos estudios en el campo de la educación inclusiva, los cuales señalan que la ampliación de responsabilidades docentes constituye una de las principales tensiones en la implementación de políticas inclusivas (Ainscow, 2020; UNESCO, 2023). En este sentido, la inclusión no solo implica ajustes pedagógicos, sino también una reconfiguración del tiempo, las prácticas y las dinámicas de trabajo del profesorado. De manera particular, se identificó que las acciones orientadas al fortalecimiento de las competencias docentes inclusivas tales como la asistencia a talleres, cursos, diplomados y otras modalidades de formación continua suelen desarrollarse fuera del horario laboral establecido.

A pesar de su relevancia para garantizar una atención educativa pertinente al alumno con necesidades educativas específicas, estas actividades, en la mayoría de los casos, no cuentan con compensación económica ni con reconocimiento institucional suficiente. Esta situación refleja una brecha entre las exigencias del sistema educativo y las condiciones reales en las que el profesorado desempeña su labor, lo cual ha sido ampliamente documentado en los aportes realizados por la Organization for Economic Cooperation and Development (2023). Asimismo, los participantes destacaron que la adaptación curricular, la elaboración de materiales didácticos diferenciados y la planificación de estrategias pedagógicas inclusivas representan procesos complejos que exigen altos niveles de especialización, creatividad y compromiso profesional.

Estas tareas, lejos de integrarse plenamente en la carga laboral formal, suelen asumirse como responsabilidades adicionales, lo que contribuye a la intensificación del trabajo docente. De acuerdo con Pérez et al. (2023) este fenómeno puede entenderse como parte de una tendencia global hacia la intensificación del trabajo docente, caracterizada por un aumento en las exigencias sin una reducción proporcional de otras responsabilidades. En este contexto, los participantes ocho, nueve y diez manifestaron de manera explícita su intención de no volver a asumir la responsabilidad de un grupo inclusivo en el futuro. Si bien reconocieron que la experiencia resultó significativa en términos formativos y contribuyó al desarrollo de habilidades profesionales relevantes, su postura general hacia

la inclusión educativa puede caracterizarse como ambivalente, con una clara tendencia hacia percepciones desfavorables.

Esta valoración se sustenta principalmente en la intensificación del trabajo docente, la cual, según sus testimonios, genera condiciones laborales más exigentes y, en algunos casos, percibidas como inequitativas en comparación con otros contextos de enseñanza. El hallazgo resulta consistente con investigaciones similares, las cuales ha documentado que, si la implementación de la educación inclusiva no va acompañada de condiciones institucionales adecuadas, puede derivar en tensiones profesionales, desgaste emocional y disminución en la motivación docente Laspina y Montero (2023). En este sentido, la percepción de sobrecarga no solo impacta en la práctica pedagógica, sino también en la disposición futura del profesorado para participar en iniciativas inclusivas.

Lo anterior se vincula con el concepto de precarización laboral docente, entendido como el proceso mediante el cual se incrementan las exigencias, responsabilidades y expectativas hacia el profesorado sin una correspondencia proporcional en términos de reconocimiento institucional, apoyo o remuneración. Desde esta perspectiva, Pérez et al. (2023) asumen que la inclusión educativa puede, paradójicamente, convertirse en un factor que profundiza las desigualdades dentro del propio sistema educativo, al trasladar una carga adicional al docente sin modificar las condiciones estructurales de su trabajo. Estudios como el de Carrillo, Poveda y Gavilanes (2025), advertían que la sobrecarga de tareas, la necesidad de atención individualizada y la multiplicidad de funciones constituyen elementos que afectan negativamente las condiciones laborales del profesorado.

Investigaciones más recientes refuerzan esta perspectiva, señalando que la implementación de políticas de inclusión educativa, si bien responde a principios fundamentales de equidad y justicia social, suele implicar una redistribución desigual de responsabilidades, en la que el profesorado asume un papel central sin contar siempre con los recursos, apoyos y tiempos necesarios para una adecuada aplicación según la UNESCO (2023). Es así como Ainscow (2020), advierten que la consolidación de sistemas educativos inclusivos requiere transformaciones estructurales que vayan más allá del aula, incluyendo cambios en la cultura institucional, la gestión escolar y las políticas públicas.

Además, la evidencia empírica contemporánea sugiere que la falta de incentivos económicos, el limitado acompañamiento especializado y la ausencia de una reducción en la carga administrativa influyen directamente en la disposición del profesorado para involucrarse en procesos inclusivos. De igual manera, estudios como los de Thompson (2020) destacan que el equilibrio entre demandas laborales y recursos disponibles es un factor clave para el bienestar docente y la sostenibilidad de las innovaciones educativas. En este marco, los hallazgos del presente estudio permiten inferir que la

percepción de sobrecarga laboral, junto con la ausencia de condiciones laborales favorables, constituye un factor determinante que limita la continuidad y sostenibilidad de las prácticas inclusivas en el contexto educativo analizado.

Esta situación pone en evidencia la necesidad de comprender la inclusión no solo como un imperativo ético y pedagógico, sino también como un desafío organizacional que requiere condiciones adecuadas para su implementación efectiva. Aunque los docentes reconocen el valor pedagógico y social de la inclusión educativa, las condiciones bajo las cuales se implementan generan tensiones que inciden negativamente en su disposición para continuar participando en estos procesos. Esto pone de manifiesto la urgencia de replantear las políticas educativas desde un enfoque integral que contemple tanto la equidad en el acceso y la participación del alumnado como el bienestar, el reconocimiento profesional y la dignificación de la labor docente. Solo a partir de este equilibrio será posible avanzar hacia modelos de educación inclusiva verdaderamente sostenibles y transformadores.

4.2.1.3 Atribución causal

En relación con la atribución de las causas del éxito o fracaso en los procesos de inclusión educativa de estudiantes con síndrome de Down en contextos de educación regular, los hallazgos evidencian que el docente uno y los cuatro últimos participantes tienden a explicar dichos resultados a partir de factores de carácter extrínseco. De acuerdo con Charry et al. (2025) esta tendencia se asocia, principalmente, con la percepción de una autonomía limitada en la toma de decisiones respecto a la asignación de grupos inclusivos, lo cual incide directamente en la manera en que el profesorado construye sus juicios sobre la eficacia del proceso educativo implementado.

De manera específica, los participantes señalaron que la asignación de estudiantes con necesidades educativas específicas responde, en gran medida, a disposiciones administrativas o institucionales, sin que medie un proceso de consulta o elección por parte del docente. Esta situación parece influir en la configuración de sus atribuciones causales, orientándolas hacia elementos externos tales como las políticas escolares, la organización institucional, la disponibilidad de apoyos especializados o las características propias del alumno. En consecuencia, el éxito o fracaso de las prácticas inclusivas es interpretado como resultado de condiciones contextuales más que de la acción pedagógica individual.

Este hallazgo resulta consistente con el planteamiento clásico de Crespo 1982 citado por Aguilera (2021), quien sostiene que para que las atribuciones causales sean consideradas intrínsecas es necesario que el individuo perciba un grado significativo de control y voluntariedad sobre la tarea que realiza. En el ámbito educativo, esto implica que el docente cuente con la posibilidad de decidir

si posee o no las competencias necesarias para afrontar determinadas demandas pedagógicas. En ausencia de esta percepción de control, es más probable que las explicaciones sobre los resultados se orienten hacia factores externos, disminuyendo la asunción de responsabilidad personal sobre los procesos educativos.

De la misma forma, estos resultados pueden interpretarse a la luz de la teoría de la atribución desarrollada por Bernard Weiner 1985 citado por Zhang y Yue (2021), la cual establece que las personas tienden a explicar los resultados de sus acciones en función de dimensiones como el locus de control (interno/externo), la estabilidad y la controlabilidad. En el caso analizado, la predominancia de atribuciones externas sugiere que los docentes perciben los resultados de la inclusión educativa como poco controlables desde su práctica individual, lo que puede incidir negativamente en su motivación y compromiso profesional.

De igual manera, investigaciones más recientes han señalado que la percepción de autoeficacia docente juega un papel clave en la forma en que los profesores interpretan su desempeño en contextos inclusivos. En este sentido, Aguilera (2021), plantea que cuando los docentes perciben bajos niveles de control sobre las relaciones educativas, tienden a desarrollar expectativas menos favorables respecto a los resultados, lo cual puede traducirse en una menor implicación en el proceso de enseñanza. Este fenómeno ha sido documentado en estudios contemporáneos sobre inclusión educativa, donde se observa que la falta de autonomía y de apoyo institucional reduce la percepción de eficacia y favorece la externalización de responsabilidades (Ainscow, 2020).

Por otra parte, los hallazgos también permiten identificar que las atribuciones externas se relacionan con la percepción de condiciones estructurales limitantes, tales como la insuficiencia de recursos, la falta de formación especializada y la escasa coordinación con servicios de apoyo. En concordancia con lo señalado por la UNESCO (2023) y la Organization for Economic Co-operation and Development (2023), estos factores constituyen barreras significativas para la implementación efectiva de la educación inclusiva y tienden a influir en la manera en que el profesorado valora su propia intervención. En este sentido, los resultados del presente estudio sugieren que la ausencia de participación docente en la toma de decisiones relacionadas con la inclusión no solo impacta en la organización escolar, sino también en los procesos cognitivos y motivacionales del profesorado.

La tendencia a atribuir los resultados a factores externos puede interpretarse como un mecanismo de ajuste ante condiciones percibidas como poco controlables, lo cual, a su vez, podría limitar el desarrollo de prácticas inclusivas sostenidas en el tiempo. En síntesis, los hallazgos evidencian que las atribuciones causales del profesorado en relación con la inclusión educativa están fuertemente mediadas por la percepción de autonomía y control sobre su práctica. La presencia de

explicaciones de tipo extrínseco pone de manifiesto la necesidad de fortalecer la participación docente en la toma de decisiones, así como de generar condiciones institucionales que favorezcan el desarrollo de una mayor percepción de autoeficacia y corresponsabilidad en los procesos de inclusión educativa.

En consonancia con lo anterior, los participantes señalaron que la asignación de estudiantes con síndrome de Down a sus grupos fue una decisión tomada principalmente por instancias directivas, sin considerar de manera sistemática su disposición, experiencia previa o nivel de preparación para atender procesos de inclusión educativa. Para Echeita (2023) este hallazgo permite identificar que la toma de decisiones institucionales se configura como un factor determinante en la organización de la práctica inclusiva, incidiendo directamente en la manera en que el profesorado interpreta su participación en dichos procesos. En este sentido, la ausencia de participación docente en la asignación de grupos favorece la construcción de atribuciones de carácter externo tanto en situaciones de éxito como de dificultad.

Los docentes tienden a percibir que no tuvieron injerencia directa en el origen del proceso inclusivo, lo cual influye en la forma en que interpretan los resultados obtenidos. De acuerdo con la teoría de la atribución Zhang y Yue (2021) cuando los individuos perciben que los resultados dependen de factores ajenos a su control, es más probable que desarrollen explicaciones externas, lo que puede afectar su motivación y compromiso con la tarea. Asimismo, se identificó que la atribución de los resultados a factores intrínsecos como las propias competencias pedagógicas o el desempeño profesional se encuentra condicionada por la autopercepción que los docentes tienen de sus capacidades. En los casos analizados, esta autopercepción positiva no se presenta de manera consistente, lo cual limita la internalización de la responsabilidad sobre los resultados del proceso inclusivo.

Este hallazgo resulta congruente con lo planteado Aguilera (2021), quien señala que la percepción de autoeficacia influye directamente en la forma en que los individuos interpretan sus logros y dificultades, así como en su disposición para afrontar nuevos retos profesionales. Cabe destacar que, según los testimonios recabados, el personal directivo encargado de realizar las asignaciones era consciente de la postura inicial en algunos casos desfavorable de los docentes hacia el trabajo con grupos inclusivos. Sin embargo, esta consideración no se tradujo en la implementación de estrategias sistemáticas de acompañamiento, capacitación o sensibilización previa al inicio del proceso. La ausencia de estas acciones puede haber contribuido a la consolidación de percepciones externas sobre la responsabilidad de los resultados, al no generarse condiciones que favorezcan el desarrollo de competencias y la confianza profesional necesarias para enfrentar los desafíos de la inclusión.

Este resultado coincide con lo señalado por Ainscow (2020), quien enfatiza que la construcción de culturas inclusivas requiere no solo decisiones administrativas, sino también procesos deliberados de apoyo, formación y colaboración entre los distintos actores educativos. De manera complementaria, organismos internacionales como UNESCO (2023) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) destacan que la implementación efectiva de la educación inclusiva depende en gran medida de la existencia de condiciones institucionales que fortalecen la autonomía docente, el trabajo colaborativo y el acceso a recursos especializados. En la misma línea, estudios recientes han evidenciado que la participación del profesorado en la toma de decisiones escolares constituye un factor clave para el desarrollo de actitudes positivas hacia la inclusión y para la construcción de un sentido de corresponsabilidad en los resultados educativos.

Pues si la participación es limitada, existe mayor probabilidad que los docentes perciban los procesos educativos como impuestos, lo que puede generar distanciamiento profesional y una menor implicación en su implementación. En consecuencia, los hallazgos del presente estudio sugieren que la falta de autonomía en la asignación de grupos, aunada a la ausencia de estrategias de acompañamiento institucional, contribuye a la construcción de atribuciones externas por parte del profesorado. Esta situación no solo afecta la interpretación de los resultados, sino que también puede incidir en la sostenibilidad de las prácticas inclusivas, al debilitar el sentido de agencia y responsabilidad profesional en torno a la atención de la diversidad. Los resultados evidencian que la participación docente, la percepción de competencia profesional y el apoyo institucional constituyen elementos clave en la configuración de las atribuciones causales del profesorado en contextos de inclusión educativa.

De ser ausentes estos factores favorece la externalización de la responsabilidad, lo que pone de manifiesto la necesidad de fortalecer modelos de gestión escolar más participativos, colaborativos y orientados al desarrollo profesional docente. Estos hallazgos resultan congruentes con aportaciones recientes en el campo de la psicología educativa y la educación inclusiva, las cuales destacan que la percepción de autoeficacia docente y el sentido de agencia profesional constituyen factores clave en la forma en que el profesorado atribuye los resultados de los procesos educativos. En este sentido, lo planteado por Aguilera (2021), continúa siendo un referente fundamental, al señalar que las creencias de autoeficacia influyen directamente en la interpretación de los logros y dificultades, así como en la disposición para enfrentar situaciones complejas.

Esta perspectiva ha sido retomada y actualizada en estudios contemporáneos, como los de Zhang y Yue (2021), quienes confirman que niveles elevados de autoeficacia docente se asocian con una mayor tendencia a asumir responsabilidades internas sobre los resultados educativos, mientras

que los niveles bajos favorecen la externalización de dichas atribuciones. En el caso analizado, los resultados muestran que la limitada percepción de control sobre la asignación de grupos, aunada a una autovaloración inconsistente de las propias competencias profesionales, contribuye a la construcción de explicaciones centradas en factores externos.

Esta tendencia se ve reforzada cuando los docentes perciben que las decisiones institucionales se imponen sin su participación, lo cual debilita su sentido de agencia y reduce la apropiación del proceso educativo. De manera complementaria, la evidencia empírica reciente señala que la percepción de imposición institucional, junto con la falta de apoyo estructural, constituye un factor determinante en la configuración de las actitudes docentes hacia la inclusión. UNESCO (2023) ha documentado que, en contextos donde no existen condiciones adecuadas de acompañamiento, formación y recursos, el profesorado tiende a percibir la inclusión educativa como una demanda externa, lo que favorece la atribución de resultados a factores fuera de su control. Asimismo, investigaciones recientes en el ámbito de la educación inclusiva han evidenciado que la falta de participación docente en la toma de decisiones escolares se asocia con menores niveles de compromiso profesional y con una mayor tendencia a desarrollar actitudes de distanciamiento frente a las innovaciones pedagógicas (Puigdemívol, 2024).

En estos escenarios, las atribuciones externas pueden interpretarse como un mecanismo de ajuste cognitivo frente a condiciones laborales percibidas como poco controlables o insuficientemente apoyadas. En este sentido, los resultados del presente estudio permiten observar que la combinación de tres factores limitada autonomía en la asignación de responsabilidades, percepción restringida de competencia profesional y ausencia de acompañamiento institucional configura un contexto propicio para la externalización de las atribuciones causales. Zhang y Yue (2021) interpretan esta configuración no solo influye en la interpretación de los resultados obtenidos, sino que también incide en la construcción de expectativas respecto a la participación en procesos inclusivos.

En resumen, los hallazgos evidencian que la ausencia de condiciones que fortalecen la autonomía docente y el sentido de autoeficacia favorecen la construcción de atribuciones causales externas entre el profesorado. Esta situación representa un desafío significativo para la sostenibilidad de los procesos de inclusión educativa, en la medida en que impacta tanto en la valoración de los resultados como en la disposición futura de los docentes para involucrarse en este tipo de iniciativas. De este modo, los resultados ponen de manifiesto la necesidad de generar entornos institucionales que promuevan la participación docente, el fortalecimiento de competencias profesionales y el acompañamiento sistemático, como condiciones clave para el desarrollo de prácticas inclusivas consistentes y duraderas.

4.2.1.4 Percepción institucional

Otra de las razones identificadas que influyeron en la resistencia inicial del profesorado para incluir a estudiantes con síndrome de Down en sus grupos fue la percepción de insuficiente apoyo institucional. De manera recurrente, los participantes manifestaron que, antes de iniciar el proceso, anticipaban una falta de acompañamiento técnico y pedagógico por parte de la escuela, lo cual incidía negativamente en su disposición para asumir la responsabilidad de un grupo inclusivo. Esta expectativa previa configuró un marco interpretativo desde el cual los docentes evaluaron tanto su propia capacidad como las condiciones institucionales para llevar a cabo la inclusión educativa.

No obstante, una vez iniciado el proceso, los participantes reconocieron haber recibido apoyo por parte de USAER. Sin embargo, dicho acompañamiento no siempre respondió a las expectativas previamente construidas por el profesorado. Este hallazgo permite identificar una brecha entre las necesidades percibidas por los docentes y las formas en que el apoyo institucional es implementada, lo cual coincide con lo señalado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2021), al destacar que la efectividad de los servicios de apoyo depende no solo de su existencia, sino de su pertinencia, continuidad y adecuación a los contextos escolares.

En este sentido, la mayoría de los docentes con excepción de los participantes uno, seis, siete y ocho señalaron que, a pesar de no contar con todas las competencias necesarias en materia de educación inclusiva, lograron concluir el ciclo escolar de manera satisfactoria. Este resultado pone de manifiesto una capacidad de adaptación profesional y de resolución de problemas en contextos de incertidumbre, lo cual ha sido ampliamente documentado en la literatura como una característica clave del desarrollo docente en escenarios complejos. Asimismo, este hallazgo sugiere que, aun en condiciones percibidas como limitadas, los docentes pueden desplegar estrategias de ajuste que les permitan sostener el proceso educativo. Sin embargo, también se identificaron percepciones críticas respecto al papel desempeñado por USAER.

En particular, el participante uno y aquellos comprendidos entre el siete y el diez coincidieron en señalar que la intervención de dicha instancia fue percibida predominantemente como un mecanismo de supervisión y evaluación de su desempeño docente, más que como un recurso orientado al acompañamiento y apoyo pedagógico. Desde su perspectiva, las recomendaciones emitidas por el personal especializado eran percibidas como directrices de carácter obligatorio, lo que generaba tensiones en la relación profesional y limitaba la apropiación autónoma de las estrategias sugeridas. Este tipo de percepción ha sido documentado en estudios recientes, los cuales señalan que cuando el acompañamiento se percibe como evaluativo más que colaborativo, puede generar resistencia y disminuir la efectividad de las prácticas inclusivas (Sharma et al. 2022 y Mel Ainscow,

2020). Por otro lado, los resultados muestran una diferenciación en las formas de atribución entre los participantes.

En contraste con los docentes que enfatizaron factores externos, los participantes dos al seis presentaron una postura distinta, al atribuir el éxito del proceso incluyendo principalmente a factores intrínsecos. Estos docentes destacaron que los resultados positivos estuvieron estrechamente relacionados con su iniciativa personal para comprender las características y necesidades específicas del alumno con síndrome de Down. En particular, enfatizaron que el conocimiento profundo de las condiciones de aprendizaje del estudiante les permitió diseñar e implementar estrategias pedagógicas más pertinentes y contextualizadas, favoreciendo así su participación y su progreso dentro del aula regular.

Este hallazgo se alinea con lo planteado por Aguilar (2021), quien sostiene que una alta percepción de autoeficacia favorece la implicación activa del profesorado en la búsqueda de soluciones pedagógicas, así como la atribución interna de los resultados. De igual manera, investigaciones recientes han demostrado que los docentes que desarrollan un mayor conocimiento sobre la diversidad del alumnado y cuentan con estrategias pedagógicas diferenciadas tienden a mostrar actitudes más positivas hacia la inclusión y a percibir mayores niveles de eficacia en su práctica (Sharma et al., 2022). Además, los resultados permiten observar que el conocimiento del alumno no solo favorece la implementación de prácticas inclusivas, sino que también contribuye a transformar las percepciones docentes respecto a la viabilidad de la inclusión.

En este sentido, estudios contemporáneos destacados que la experiencia directa y el contacto sostenido con estudiantes con discapacidad pueden modificar creencias iniciales y fortalecer la disposición hacia la inclusión, especialmente cuando se acompañan de procesos reflexivos y colaborativos (OCDE, 2023). En síntesis, los hallazgos evidencian que la percepción de apoyo institucional, la forma en que se implementa el acompañamiento especializado y el nivel de implicación docente en el conocimiento del alumno constituyen factores clave en la configuración de las prácticas inclusivas. Mientras que la percepción de supervisión y la falta de adecuación del apoyo pueden generar tensiones y atribuciones externas, el desarrollo de iniciativas docentes orientadas al conocimiento del estudiante favorece la construcción de atribuciones internas y prácticas pedagógicas más efectivas.

Estos resultados ponen de manifiesto la importancia de fortalecer modelos de acompañamiento basados en la colaboración, la confianza profesional y el reconocimiento de la experiencia docente como eje central en la implementación de la educación inclusiva. Asimismo, se identificó que, con excepción de los seis participantes, los docentes de este grupo llevaron a cabo

procesos autónomos de búsqueda de información sobre la condición del alumnado, lo que contribuyó de manera significativa a la ampliación de sus conocimientos en el ámbito de la educación especial. Este proceso de autoformación se materializó en la consulta de fuentes especializadas, el intercambio de experiencias con otros docentes y la exploración de estrategias pedagógicas diferenciadas orientadas a la atención del alumno con síndrome de Down.

De manera complementaria, se comprobará que esta iniciativa individual no se limitó a la búsqueda informal de información, sino que derivará en la participación en cursos, talleres y otras modalidades de formación continua, tanto dentro como fuera de la institución escolar. Estas acciones reflejan un compromiso profesional orientado a mejorar la calidad del proceso inclusivo, así como una disposición favorable hacia el aprendizaje permanente. En este sentido, los resultados evidencian que la autoformación constituye un recurso clave para compensar, en cierta medida, las limitaciones percibidas en el apoyo institucional.

Este hallazgo se alinea con lo planteado por Linda Darling et al. (2020), quienes destacan que el desarrollo profesional docente continuo es un elemento fundamental para la mejora de la práctica educativa, particularmente en contextos que demandan respuestas pedagógicas complejas, como la educación inclusiva. Asimismo, Echeita (2021), subraya que la construcción de prácticas inclusivas efectivas depende, en gran medida, de la capacidad del profesorado para reflexionar sobre su propia práctica y generar estrategias pedagógicas que respondan a la diversidad del alumnado. En la misma línea, los resultados muestran que aquellos docentes que asumieron un rol activo en su proceso de formación tendieron a desarrollar una mayor percepción de competencia profesional, lo que influyó positivamente en su disposición hacia la inclusión.

Este fenómeno puede interpretarse a la luz de la teoría de la autoeficacia de Albert Bandura (1997), según la cual la adquisición de conocimientos y habilidades incrementa la confianza del individuo en su capacidad para enfrentar desafíos específicos, favoreciendo así la atribución interna de los resultados obtenidos. Por otra parte, los hallazgos coinciden con investigaciones recientes que destacan la importancia del apoyo institucional efectivo, no solo en términos de su disponibilidad, sino también en la calidad de la interacción entre los distintos actores educativos. En este sentido, organismos como la UNESCO (2021), señala que el acompañamiento docente debe caracterizarse por ser colaborativo, contextualizado y orientado al fortalecimiento de la autonomía profesional, evitando enfoques centrados exclusivamente en la supervisión o el control.

De igual forma, estudios contemporáneos subrayan que la percepción de autonomía profesional y la construcción de competencias a través de la formación continua son factores clave para que los docentes desarrollen atribuciones internas respecto al éxito de la inclusión educativa.

(Sharma et al. 2022; Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, 2023). En este contexto, la autoformación y la iniciativa individual se configuran como elementos que no solo fortalecen la práctica pedagógica, sino que también influyen de la manera en que los docentes interpretan y valoran los resultados de su intervención.

En síntesis, los resultados evidencian una dualidad en la percepción del profesorado: por un lado, se reconoce la existencia de apoyos institucionales; por otro, se cuestiona su pertinencia, alcance y forma de implementación. Paralelamente, se observa que aquellos docentes que adoptan una postura proactiva hacia el aprendizaje, la reflexión y la adaptación pedagógica tienden a construir atribuciones intrínsecas y a valorar de manera más positiva los resultados del proceso inclusivo. Este hallazgo sugiere la necesidad de fortalecer modelos de acompañamiento que promuevan la colaboración horizontal, la autonomía docente y el desarrollo profesional continuo como pilares fundamentales para la consolidación de prácticas inclusivas sostenibles.

4.2.1.5 Valoración del trabajo colaborativo

A diferencia de la primera docente y de los últimos cuatro participantes, cinco docentes manifestaron una valoración positiva del proceso de inclusión educativa, atribuyendo su efectividad, en gran medida, a la intervención y al trabajo colaborativo sostenido con USAER. Desde su perspectiva, la participación de esta instancia resultó fundamental para orientar la práctica pedagógica, facilitar la toma de decisiones y fortalecer la atención a la diversidad dentro del aula, particularmente en el caso de estudiantes con síndrome de Down. De manera específica, los participantes señalaron que el acompañamiento brindado por USAER permitió clarificar estrategias de intervención, ajustar la planificación didáctica y favorecer la implementación de adaptaciones curriculares pertinentes.

Este hallazgo sugiere que, cuando el apoyo especializado es percibido como accesible, continuo y colaborativo, tiende a incidir positivamente en la valoración docente del proceso inclusivo. En este sentido, los resultados coinciden con lo planteado por Ainscow (2020), quien destaca que el trabajo colaborativo entre docentes de educación regular y especialistas constituye un elemento clave para el desarrollo de prácticas inclusivas efectivas. Además, los docentes dos y cuatro destacaron la relevancia del contexto institucional y territorial en el que desempeñan su trabajo. En particular, señalaron que la zona noroeste en la que se ubica su centro de trabajo cuenta con un respaldo significativo por parte de las autoridades educativas en materia de inclusión. Este apoyo se manifiesta a través de recursos, asesoría técnica y una mayor disposición institucional para integrar a estudiantes con discapacidad en escuelas regulares.

Este hallazgo permite identificar que las condiciones contextuales influyen de manera directa en la implementación y percepción de la inclusión educativa, lo cual ha sido documentado por la

UNESCO (2023) al señalar que las políticas inclusivas adquieren mayor efectividad cuando se adaptan a las características locales y cuentan con respaldo institucional sostenido. Asimismo, los participantes vincularon este apoyo con las características demográficas de la región, particularmente con la baja densidad de población infantil en edad escolar. Según sus testimonios, esta situación ha favorecido la incorporación de estudiantes con discapacidad como una estrategia para fortalecer la matrícula escolar. En este sentido, los resultados sugieren que la inclusión educativa no solo responde a principios de equidad y justicia social, sino que también se articula con dinámicas de sostenimiento institucional y organización del sistema educativo (Booth y Ainscow, 2000).

Esta relación entre inclusión y gestión escolar ha sido señalada por la OCDE (2023), que reconoce que las decisiones educativas suelen estar influenciadas tanto por factores pedagógicos como por condiciones estructurales y demográficas. En cuanto a la diversidad de Necesidades Educativas Especiales (NEE) atendidas, los participantes señalaron que, además del síndrome de Down, sus centros escolares reciben alumnado con discapacidad visual, auditiva, intelectual y motriz, entre otras. Esta heterogeneidad incrementa la complejidad del trabajo docente, al requerir la implementación de estrategias diferenciadas y la adaptación constante de la práctica pedagógica. Según Echeita (2023) en este sentido, los resultados evidencian que la inclusión educativa no se limita a un tipo específico de discapacidad, sino que implica la atención a una diversidad amplia de condiciones, lo cual exige mayores niveles de preparación y flexibilidad por parte del profesorado.

Ante este escenario, la coordinación con USAER y la participación de las familias fueron identificadas como elementos clave para el desarrollo del proceso inclusivo. En efecto, el trabajo colaborativo con los padres de familia fue señalado como un factor determinante para dar seguimiento a los procesos de aprendizaje, reforzar las estrategias implementadas en el aula y favorecer la continuidad educativa en el hogar. Este hallazgo coincide con estudios recientes que destacan la importancia de la alianza escuela-familia en contextos inclusivos, al considerar que la participación de las familias contribuye significativamente al logro de mejores resultados educativos (Noriega y Erausquin 2022). De igual manera, investigaciones actuales como la de Mendoza et, al. (2025) han subrayado que la colaboración entre docentes, especialistas y familias constituye uno de los pilares fundamentales para la consolidación de prácticas inclusivas sostenibles, ya que permite compartir responsabilidades, generar estrategias conjuntas y fortalecer el acompañamiento integral del alumnado.

Para sintetizar, los resultados evidencian que la percepción positiva del proceso de inclusión educativa se encuentra estrechamente vinculada con la existencia de apoyos institucionales efectivos, el trabajo colaborativo con instancias especializadas como USAER, la participación de las familias y

las condiciones contextuales en las que se desarrolla la práctica docente. De acuerdo con Ainscow (2020) estos factores, en conjunto, favorecen la construcción de experiencias inclusivas más satisfactorias y contribuyen a una valoración más favorable por parte del profesorado, lo que refuerza la importancia de fortalecer modelos de intervención basados en la colaboración, la contextualización y el acompañamiento continuo. Los docentes coincidieron en considerar a USAER como un recurso esencial para el desarrollo adecuado de la inclusión educativa. Entre las principales aportaciones de esta instancia, destacaron la elaboración de propuestas de intervención ajustadas a las características individuales del alumno, así como la integración de expedientes educativos que documentan de manera sistemática la trayectoria escolar de cada estudiante incluido.

De acuerdo con los testimonios recabados, según Fernández (2013) estos expedientes constituyen una herramienta clave para la práctica docente, ya que permiten que, al inicio de cada ciclo escolar, el profesorado cuente con información relevante sobre el desarrollo previo del alumno, incluyendo aspectos relacionados con su desempeño académico, necesidades específicas de aprendizaje y estrategias pedagógicas previamente implementadas. En este aspecto, dichos registros se configuran como un punto de partida fundamental para la planificación didáctica y la realización de adecuaciones curriculares pertinentes, favoreciendo la continuidad de los procesos educativos. Asimismo, los participantes señalaron que la disponibilidad de información sistematizada contribuye a reducir la incertidumbre inicial frente al trabajo con alumnado con discapacidad, al proporcionar orientaciones concretas que facilitan la toma de decisiones pedagógicas. Esto permite identificar que el acceso a información organizada y contextualizada no solo fortalece la intervención docente, sino que también incide en la percepción de competencia profesional, al ofrecer un marco de referencia claro para la acción educativa.

Desde esta perspectiva, la construcción de propuestas pedagógicas basadas en información previa del alumno se alinea con enfoques teóricos que subrayan la importancia de realizar diagnósticos educativos integrales como base para la intervención inclusiva, tal como lo plantea Fernández (2013). Desde esta perspectiva, la evaluación diagnóstica no se limita a la identificación de necesidades, sino que constituye un proceso continuo que orienta la planificación, implementación y evaluación de las estrategias educativas. De manera complementaria, Echegaray (2024) destaca que el uso de registros longitudinales del progreso del alumno favorece la coherencia en la intervención pedagógica y mejora la toma de decisiones informadas a lo largo del tiempo. Han señalado que la sistematización de la información educativa permite dar seguimiento a los procesos de aprendizaje, identificar avances y áreas de oportunidad, y garantizar la continuidad educativa entre ciclos escolares y entre distintos docentes.

Además, los resultados sugieren que la intervención de USAER no solo se limita a la generación de información, sino que también contribuye a la construcción de prácticas colaborativas orientadas a la inclusión. En este sentido, el intercambio de información entre docentes de educación regular y personal especializado favorece la construcción de un conocimiento compartido sobre el alumno, lo cual resulta clave para el diseño de estrategias pedagógicas más pertinentes. Este planteamiento coincide con lo señalado por Ainscow (2013), quien destaca que el trabajo colaborativo y el uso compartido de información constituyen pilares fundamentales para el desarrollo de escuelas inclusivas. De igual manera, Maqueira et al. (2023) han subrayado que la disponibilidad de información estructurada y el acompañamiento técnico especializado contribuyen al fortalecimiento de la autoeficacia docente, al proporcionar herramientas concretas para la intervención pedagógica.

En este contexto, la información sistematizada no solo cumple una función descriptiva, sino que se convierte en un recurso estratégico para la mejora de la práctica educativa. En suma, los resultados evidencian que el trabajo colaborativo efectivo con instancias de apoyo especializado, como USAER, el respaldo institucional y la disponibilidad de información pedagógica sistematizada constituyen factores determinantes para el desarrollo exitoso de los procesos de inclusión educativa. Para Echeita (2023) estas condiciones no solo facilitan la labor docente, sino que también promueven prácticas pedagógicas más equitativas, planificadas y centradas en las necesidades específicas del alumnado. De este modo, se pone de manifiesto la relevancia de fortalecer sistemas de información educativa y modelos de acompañamiento que favorecen la continuidad, la colaboración y la toma de decisiones fundamentadas en evidencia dentro de los contextos escolares inclusivos.

4.2.1.6 Fases del proceso inclusivo

El nivel de profundidad alcanzado en la fase final de las entrevistas permitió no solo identificar las competencias docentes que favorecen el proceso de inclusión educativa de estudiantes con síndrome de Down en contextos de educación regular, sino también reconocer la existencia de tres fases diferenciadas en el desarrollo de dicho proceso. Estas fases configuran una secuencia progresiva que da cuenta de la manera en que el profesorado transita desde la aceptación inicial hasta la consolidación de prácticas pedagógicas inclusivas. La primera fase, considerada por los participantes como la más relevante, se caracteriza por la disposición inicial del docente para aceptar la presencia del alumno en el aula regular. Es en este momento donde se define, en gran medida, la viabilidad del proceso inclusivo, ya que implica otorgar al estudiante la oportunidad de integrarse plenamente a la dinámica escolar y experimentar la educación en condiciones de equidad. En este sentido, la actitud del docente se configura como un elemento central, pues determina tanto el clima del aula como las expectativas de aprendizaje hacia el alumnado con discapacidad.

Desde la experiencia de la participante cinco, se destaca que una actitud positiva, acompañada de apertura al cambio, constituye un factor determinante para el éxito de la inclusión. La docente enfatiza que el compromiso con la diversidad no solo implica la adquisición de estrategias didácticas específicas, sino también el desarrollo de cualidades personales como la empatía y la ética profesional. Estas características, según su testimonio, resultan fundamentales para la construcción de un proyecto educativo inclusivo, en el cual el docente asume la responsabilidad de responder a las necesidades del alumnado desde una perspectiva humanista y centrada en la equidad.

De la misma forma, esta participante señaló una tendencia observada en su trayectoria profesional: los procesos de inclusión educativa que han sido implementados de manera más efectiva suelen estar a cargo de docentes mujeres. De acuerdo con su percepción, los docentes hombres tienden a mostrar mayores niveles de resistencia ante la inclusión de estudiantes con discapacidad en el aula regular. Esta apreciación se vincula con planteamientos teóricos como Sosa e Imhoff (2023) quienes sugieren que dichas diferencias pueden explicarse a partir de los procesos de socialización de género que se originan en el ámbito familiar y se reproducen en los contextos educativos.

En este sentido, la construcción social de los roles de género influye en las prácticas docentes, particularmente en aquellas relacionadas con el cuidado, la atención y la sensibilidad hacia la diversidad. Continuando con la idea del autor, las docentes, al haber sido socializadas en entornos donde se enfatizan valores asociados al cuidado y la atención interpersonal, tienden a trasladar estas disposiciones a su práctica profesional, lo que se ha conceptualizado como una forma de *doble maternidad*: una ejercida en el ámbito familiar y otra en el contexto escolar. Esta condición puede favorecer el desarrollo de prácticas inclusivas más empáticas y comprensivas.

No obstante, investigaciones como la de Sifuentes (2020) advierten la necesidad de problematizar estas generalizaciones, señalando que las actitudes hacia la inclusión no deben reducirse únicamente a variables de género, sino que también dependen de factores como la formación docente, la experiencia profesional y el apoyo institucional. En conjunto, los resultados de esta fase evidencian que la inclusión educativa no inicia en la implementación de estrategias pedagógicas específicas, sino en la disposición actitudinal del docente. La apertura al cambio, el compromiso ético y la sensibilidad hacia la diversidad se posicionan como condiciones indispensables para que el proceso inclusivo pueda desarrollarse de manera efectiva y sostenida en el tiempo.

4.2.1.7 Desarrollo de competencias personales

Los resultados evidencian que la totalidad de las participantes femeninas presentaron rasgos estrechamente vinculados con las competencias personales necesarias para el ejercicio de una práctica

docente inclusiva. En particular, se observó que centraron su atención en el estudiante como eje del proceso educativo, manifestaron una actitud favorable hacia el cambio frente a los desafíos pedagógicos y demostraron capacidad de autorreflexión al reconocer tanto sus fortalezas como sus áreas de oportunidad. Asimismo, mantuvieron una disposición constante para trabajar con alumnado que se encuentra fuera de los parámetros tradicionalmente establecidos, lo cual se sostuvo incluso ante situaciones adversas propias de la práctica profesional.

Estas características reflejan un perfil docente orientado hacia la adaptación, la sensibilidad pedagógica y el compromiso con la diversidad, elementos que la literatura especializada reconoce como fundamentales para el desarrollo de entornos inclusivos (UNESCO, 2023). En este sentido, la actitud de apertura y la capacidad de reajuste frente a contextos educativos complejos se constituyen como indicadores clave de competencia profesional en escenarios de inclusión. En cuanto a la segunda fase del proceso inclusivo identificada en el estudio, se encontró que la mayoría de los participantes con excepción de la docente seis y el docente siete atravesaron inicialmente por un periodo de frustración derivado de la falta de conocimientos y estrategias específicas para atender al alumnado con síndrome de Down. Esta etapa se caracterizó por la incertidumbre pedagógica y la percepción de insuficiencia profesional; sin embargo, posteriormente dio paso a la implementación de acciones orientadas al autoaprendizaje.

En este contexto, los docentes recurrieron a diversas estrategias de formación autónoma, tales como la búsqueda de información especializada, la consulta de materiales didácticos y la exploración de experiencias previas relacionadas con la educación inclusiva. Este proceso de autoformación les permitió adquirir herramientas teóricas y prácticas para responder de manera más efectiva a las necesidades del alumnado, así como para ajustar sus estrategias de enseñanza en función de las características del grupo. De acuerdo con Fernández (2013), el docente inclusivo debe desarrollar un dominio tanto de herramientas pedagógicas como de procesos de aprendizaje propios, lo que implica una constante actualización y reflexión sobre su práctica. En concordancia con este planteamiento, los hallazgos del presente estudio muestran que la autoformación se configura como un mecanismo clave para la construcción de competencias docentes en contextos donde el apoyo institucional puede ser limitado o insuficiente.

Cabe señalar que los medios para fortalecer dichas competencias se presentan de diversas formas. Por un lado, se identificó un aprendizaje de carácter autodidacta, impulsado por la iniciativa individual del docente; por otro, se reconoció la existencia de apoyos institucionales que, aunque variables en su calidad y alcance, contribuyen al desarrollo profesional del profesorado. Esta combinación de esfuerzos individuales e institucionales pone de manifiesto la naturaleza compleja

del proceso formativo en educación inclusiva (Echeita, 2021). Los resultados de esta fase evidencian que, tras un periodo inicial de incertidumbre, los docentes desarrollan estrategias de autoaprendizaje que les permiten avanzar hacia una práctica más informada y consciente. Este tránsito no solo fortalece sus competencias profesionales, sino que también contribuye a consolidar una actitud más favorable hacia la inclusión, reafirmando la importancia de promover culturas escolares que fomenten el aprendizaje continuo y el acompañamiento pedagógico.

4.2.1.8 Consolidación de competencias docentes

Los hallazgos evidencian que las docentes que laboran en la zona noroeste, además de contar con el acompañamiento de USAER, presentan un conjunto de competencias que favorecen de manera significativa la atención a la diversidad. En particular, muestran habilidades para responder a distintos estilos de aprendizaje y a las diversas condiciones socioculturales del alumnado, lo que se traduce en prácticas pedagógicas más flexibles e inclusivas. Asimismo, se identificó en estas docentes un alto nivel de autoconfianza profesional, acompañado de una sólida base de valores que priorizan la calidad humana en el ejercicio de la docencia.

En este sentido, Torres et al. (2020) asumen que su práctica educativa no se limita a la implementación de estrategias didácticas, sino que integra principios éticos como la empatía, el respeto y el compromiso con el desarrollo integral del alumnado. De acuerdo con Fernández (2010), este tipo de docentes se caracteriza por mantener un interés constante en el logro de los objetivos educativos, así como por la búsqueda continua de actualización y mejora de sus competencias profesionales. Los testimonios recabados confirman esta perspectiva, ya que las participantes señalaron que, al conocer que trabajarían con un estudiante con discapacidad, su primera acción fue indagar sobre las características específicas de la condición, con el fin de iniciar un proceso de preparación que les permitiera implementar adecuadamente la inclusión educativa.

Para Zambrano y Prado (2025) este acercamiento inicial evidencia una actitud proactiva hacia la formación continua y una disposición para anticiparse a las necesidades del alumnado, lo cual constituye un elemento clave en la construcción de prácticas inclusivas efectivas. Además, las docentes extendieron esta preparación no solo al caso específico del síndrome de Down, sino a cualquier estudiante que presentara necesidades educativas particulares, lo que refleja una concepción amplia e integral de la inclusión. En cuanto a la tercera fase del proceso inclusivo identificada en el estudio, se refiere a la implementación y evaluación de los conocimientos y estrategias adquiridas durante las etapas previas.

En esta fase, los docentes ponen en práctica las adecuaciones curriculares, metodológicas y organizativas diseñadas a partir del conocimiento del alumnado y del contexto educativo según

Mazzini (2024). Asimismo, implica un proceso continuo de evaluación, tanto del progreso del estudiante como de la eficacia de las estrategias empleadas, lo que permite realizar ajustes oportunos para mejorar la intervención pedagógica. Es importante señalar que la presencia y duración de cada una de las fases del proceso inclusivo no es homogénea, sino que puede variar en función de factores como la experiencia docente, el nivel de apoyo institucional, las características del alumnado y las condiciones del contexto escolar.

En este sentido, el desarrollo del proceso inclusivo se configura como dinámico y adaptable, más que como una secuencia rígida y lineal. Retomando los planteamientos de Fernández (2013), el docente competente en contextos inclusivos es aquel que es capaz de diseñar e implementar adecuaciones pertinentes que respondan a la diversidad de estilos y ritmos de aprendizaje presentes en el aula. Los resultados del presente estudio refuerzan esta idea, al mostrar que la efectividad de la inclusión educativa depende no solo del conocimiento técnico, sino también de la capacidad del docente para reflexionar sobre su práctica, adaptarse a las necesidades emergentes y mantener un compromiso sostenido con la equidad educativa. Esta última fase consolida el proceso inclusivo al articular la formación, la experiencia y la acción pedagógica en un ejercicio reflexivo continuo, donde el docente se posiciona como agente clave en la construcción de entornos educativos verdaderamente inclusivos.

4.2.1.9 Temporalidad en la inclusión

En relación con la puesta en práctica de las habilidades adquiridas para el desarrollo del proceso de inclusión educativa, los resultados evidencian diferencias significativas en la temporalidad con la que los docentes iniciaron la tercera fase del proceso, correspondiente a la ejecución y evaluación de las estrategias inclusivas. En el caso del primer docente y de los últimos tres participantes, se identificó que el inicio de esta etapa ocurrió de manera tardía, aproximadamente cuando el ciclo escolar presentaba un avance del 60%. Esta demora sugiere la existencia de un periodo prolongado de ajuste, caracterizado por la adquisición paulatina de herramientas pedagógicas y la adaptación a las demandas del contexto inclusivo.

En contraste, las D2, 3, 4 y 5 iniciaron la implementación de estrategias inclusivas de manera más temprana, cuando el curso escolar se encontraba en un avance aproximado del 20%. Este comportamiento puede interpretarse como un indicador de mayor disposición inicial, así como de una capacidad más ágil para transitar de la fase de sensibilización y formación hacia la acción pedagógica. De acuerdo con Mendoza et al. (2025) la prontitud en la ejecución de estas estrategias favorece una intervención más oportuna, lo que incrementa las posibilidades de atender de manera efectiva las necesidades del alumnado desde etapas iniciales del ciclo escolar.

Por su parte, los docentes seis y siete manifestaron contar, desde el inicio del ciclo escolar, con las competencias necesarias para implementar prácticas inclusivas, lo que les permitió prescindir de procesos adicionales de capacitación relacionados con la atención a estudiantes con síndrome de Down. Este hallazgo sugiere que la experiencia previa o la formación especializada pueden incidir de manera positiva en la preparación del docente, facilitando una respuesta inmediata ante los requerimientos de la inclusión educativa. Estos resultados se vinculan con los lineamientos establecidos por políticas educativas particularmente en aquellas relacionadas con los planes de estudio, donde se señala que el profesorado debe poseer las competencias necesarias para orientar y desarrollar procesos de inclusión educativa.

Sifuentes (2020) menciona que dichas competencias incluyen la capacidad de diseñar propuestas pedagógicas pertinentes, fundamentadas en el reconocimiento de las necesidades específicas del alumnado que enfrenta barreras para el aprendizaje y la participación. En este sentido, la implementación de estrategias didácticas diversificadas se posiciona como un elemento clave para la atención a la heterogeneidad en el aula. El docente, desde una perspectiva inclusiva, debe ser capaz de adaptar su práctica pedagógica para responder a distintos ritmos, estilos y condiciones de aprendizaje. Para ello, resulta indispensable partir de un diagnóstico inicial que permita identificar los conocimientos previos del alumnado, así como sus características individuales y contextuales (Fernández, 2013).

Este planteamiento es reforzado por Perrenoud (2011), quien subraya la importancia de realizar evaluaciones diagnósticas al inicio del ciclo escolar como base para la planificación educativa. Dicho diagnóstico no solo orienta la toma de decisiones pedagógicas, sino que también permite establecer un punto de referencia para evaluar el progreso del estudiante a lo largo del proceso formativo. Para dar cierre a este apartado, los hallazgos ponen de manifiesto que la temporalidad en la ejecución de las competencias docentes influye de manera significativa en el desarrollo del proceso inclusivo. Aquellos docentes que logran implementar estrategias desde etapas tempranas cuentan con mayores oportunidades para ajustar su práctica y responder de manera efectiva a las necesidades del alumnado. Por el contrario, los inicios tardíos pueden limitar el impacto de las intervenciones, evidenciando la necesidad de fortalecer la formación inicial y continua del profesorado, así como de promover diagnósticos oportunos que faciliten una inclusión educativa más eficiente y sostenida.

4.3 Discusión de resultados

El análisis de los datos permitió identificar que el quehacer educativo, en múltiples escenarios escolares, continúa desarrollándose bajo una lógica tradicional centrada en la transmisión unidireccional de contenidos. Desde la perspectiva de los participantes, la práctica docente suele

orientarse al cumplimiento programático y administrativo del currículo, priorizando la exposición de contenidos homogéneos sobre la atención a las particularidades de los alumnos. Esta situación evidencia la permanencia de modelos pedagógicos estandarizados que limitan la construcción de experiencias educativas inclusivas y contextualizadas.

Asimismo, surgió de manera recurrente la ausencia de adecuaciones curriculares sistemáticas dentro de la planificación didáctica. Los discursos analizados muestran que, aunque existe reconocimiento institucional de la diversidad presente en el aula, dicho reconocimiento no siempre se traduce en estrategias pedagógicas diferenciadas que responden a las necesidades educativas, sociales y emocionales de los estudiantes. En consecuencia, las prácticas educativas tienden a reproducir dinámicas de exclusión pedagógica, en las que los alumnos que requieren apoyos específicos enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación.

Desde una perspectiva analítica, esta problemática revela una tensión entre el discurso de la inclusión educativa y las prácticas reales implementadas en el contexto escolar. Si bien las políticas educativas contemporáneas promueven una educación basada en la equidad, la participación y el reconocimiento de la diversidad, los hallazgos sugieren que aún persisten prácticas docentes sostenidas en enfoques tradicionales de enseñanza, donde prevalece la uniformidad metodológica y evaluativa. De acuerdo con Juca, Vega, Simisterra y Juca (2026) y Echeita (2021) sostienen que la inclusión no puede reducirse al acceso físico del estudiante al aula regular, pues su permanencia en el aula implica transformar las prácticas pedagógicas, curriculares y actitudinales para garantizar oportunidades auténticas de aprendizaje.

La falta de adecuaciones curriculares no constituye únicamente una limitación técnica o metodológica, sino una manifestación de debilidades en la formación docente relacionada con la educación inclusiva. Según la UNESCO (2021), la insuficiente incorporación de estrategias diversificadas, recursos flexibles y metodologías activas refleja la necesidad de fortalecer competencias profesionales orientadas a la atención de la diversidad, la mediación pedagógica y el diseño universal para el aprendizaje. De esta manera, la práctica educativa requiere desplazarse de un modelo centrado exclusivamente en la enseñanza hacia un enfoque centrado en el aprendizaje y en el reconocimiento de las particularidades de cada alumno.

En este punto se infiere que la transformación del quehacer educativo requiere una reconceptualización del papel docente. Pues el profesorado deja de asumirse únicamente como transmisor de conocimientos para convertirse en un mediador, orientador y acompañante del proceso formativo. Además, para lograr aplicar dichas aptitudes debe antes construir un ambiente de aprendizaje flexible, donde alumno se desarrolle de manera participativa, a modo de que la *Creación*

de ambientes de aprendizaje adecuados (Tabla 5. Pág.87) se aplique correctamente. Pues el maestro de un grupo inclusivo debe ser sensible a las características individuales del alumnado, donde entienda que la diversidad es un elemento fundamental del proceso educativo y no una dificultad asumida que debe homogeneizarse. Este tipo de competencias conducen hacia el éxito el proceso de inclusión educativa de las personas con síndrome de Down en el aula regular.

Los procesos de inclusión analizados en el estudio requieren evolucionar hacia modelos de enseñanza activa que favorezcan la participación, la autonomía y el desarrollo integral de los estudiantes. La consideración de la individualidad como punto de partida pedagógico posibilita generar procesos de acompañamiento más relevantes durante la trayectoria educativa, contribuyendo al fortalecimiento de prácticas inclusivas orientadas a garantizar una educación de calidad para todos. Por lo que se necesita reconocer que la inclusión educativa no depende exclusivamente de disposiciones normativas, sino de la capacidad institucional y docente para transformar las prácticas cotidianas desde una perspectiva humanista, crítica y centrada en la diversidad según Echeita y Ainscow (2011).

La implementación de estrategias pedagógicas orientadas a la atención de la diversidad constituye un indicador significativo del desarrollo de competencias docentes vinculadas a la inclusión educativa, pues acciones como la planificación educativa, el diseño de adaptaciones curriculares y la búsqueda constante de alternativas metodológicas reflejan la presencia de profesores que asumen una postura activa frente a las necesidades de los alumnos. Estas prácticas no solo evidencian capacidades técnicas y pedagógicas, sino también una disposición profesional orientada a la mejora continua de los procesos de enseñanza y aprendizaje dentro de los contextos inclusivos.

Particularmente, los participantes señalaron que la consolidación de dichas prácticas se fortaleció a partir del trabajo colaborativo con el equipo de apoyo de USAER, reconociendo que la interacción interdisciplinaria favorece la construcción de estrategias más pertinentes para atender las necesidades específicas de los estudiantes. Desde la percepción docente, la planificación adquiere mayor significado cuando se desarrolla de manera colegial, debido a que el intercambio de conocimientos, experiencias y perspectivas permite identificar aspectos que, desde la práctica individual, podrían pasar desapercibidos.

Este hallazgo evidencia que la inclusión educativa no puede entenderse como una responsabilidad exclusiva del docente frente al grupo, sino como un proceso colectivo sostenido en la corresponsabilidad profesional y el trabajo interdisciplinario. En este marco, el trabajo en equipo emerge como una condición fundamental para el fortalecimiento de las competencias profesionales relacionadas con la atención educativa inclusiva. La colaboración con especialistas permite ampliar

la comprensión sobre las necesidades de los estudiantes, favoreciendo procesos de intervención más integrales y contextualizados.

Asimismo, la articulación entre profesores y personal de apoyo permite disminuir la incertidumbre pedagógica, aumentando la confianza profesional para diseñar estrategias diversificadas dentro del aula regular. De esta manera, el equipo de aprendizaje se convierte en un espacio de construcción compartida del conocimiento pedagógico, donde la reflexión conjunta impulsa prácticas más sensibles y flexibles frente a la diversidad. Por otra parte, los hallazgos muestran que la motivación al logro mantiene una estrecha relación con el autoaprendizaje docente.

Algunos de los participantes manifestaron que la necesidad de responder adecuadamente a los desafíos de la inclusión los llevó a investigar, capacitarse y buscar nuevos conocimientos de manera autónoma. Lo cual indica que esta disposición para el aprendizaje permanente evidencia el desarrollo de competencias personales vinculadas con la reflexión crítica y la actualización profesional continua. En este sentido, la figura del investigador docente cobra relevancia, particularmente a través de acciones orientadas a diagnosticar, planificar, ejecutar y evaluar los procesos educativos desde una perspectiva inclusiva.

Hasta este punto se comprende que la práctica inclusiva favorece los procesos de transformación profesional, pues el profesor deja de concebirse solo como transmisor de contenidos para asumirse como un agente reflexivo capaz de reconstruir su práctica a partir de las necesidades del contexto. Así, el *Autoaprendizaje* (Tabla 6. Pág.89), no surge únicamente como una exigencia institucional, sino como una respuesta ética y profesional frente al compromiso de garantizar oportunidades educativas para todos los estudiantes. Es así como la búsqueda constante de herramientas pedagógicas, estrategias de intervención y conocimientos especializados representa una clara manifestación de motivación intrínseca orientada al logro educativo inclusivo.

Un elemento clave es que el éxito de los procesos de inclusión educativa no puede atribuirse de manera aislada a una única competencia docente, sino a la articulación dinámica de diversas competencias que interactúan dentro de la práctica educativa. En este sentido, resulta importante precisar que el fracaso de la inclusión no puede ser adjudicado a la presencia de cierta competencia; sin embargo, la ausencia de ellas sí representa una limitación significativa para el desarrollo de prácticas inclusivas. Bajo esta perspectiva, el presente apartado se orienta hacia la identificación de aquellas competencias cuya presencia favorece de manera directa la consolidación de procesos educativos inclusivos

En consecuencia, se identificó una relación significativa entre las competencias profesionales vinculadas con la planificación y la atención educativa, y las competencias personales relacionadas

con la motivación al logro y el autoaprendizaje. Específicamente, las competencias profesionales *Motivación al logro* (Tabla 2. Pág.79) y *Autoaprendizaje* (Tabla 6. Pág.89) mantienen una articulación directa con las competencias personales *Atención centrada en el alumno* (Tabla 7. Pág. 92) y *Equipo de aprendizaje* (Tabla 10. Pág.98) debido a que la capacidad para planificar, intervenir y evaluar procesos inclusivos requiere simultáneamente de iniciativa personal, disposición para aprender y apertura al trabajo colaborativo.

Esta interrelación evidencia que las competencias docentes no operan de manera aislada, sino que conforman un entramado dinámico donde las dimensiones personales y profesionales se complementan mutuamente en la construcción de prácticas inclusivas. Esto permiten inferir que la inclusión educativa se fortalece cuando el docente desarrolla procesos permanentes de reflexión, colaboración y actualización profesional. Además de la importancia de mostrar una disposición para trabajar en equipo, aprender de otros profesionales y replantear las propias prácticas pedagógicas constituye central en la construcción de ambientes educativos inclusivos según Cantor, Sánchez y Aristizábal (2021). Por lo tanto, el éxito de la inclusión no depende únicamente del dominio técnico de estrategias didácticas, sino también de la capacidad del profesor para asumir una postura crítica, ética y colaborativa frente a la diversidad presente en el aula.

El análisis de los discursos permitió identificar que, en contextos caracterizados por la ausencia de apoyo institucional, acompañamiento especializado o recursos suficientes, la mayoría de las profesoras (mujeres) participantes manifiestan una disposición constante para implementar acciones orientadas al fortalecimiento del proceso de inclusión educativa. Este hallazgo resulta significativo debido a que evidencia que la consolidación de prácticas inclusivas no depende exclusivamente de factores estructurales o administrativos, sino también de las disposiciones personales y éticas que el profesorado asume frente a la diversidad dentro del aula.

En este sentido, las participantes mostraron una actitud proactiva encaminada a realizar ajustes, buscar estrategias alternativas y responder a las necesidades educativas de los estudiantes, aun cuando dichas acciones implican mayores exigencias laborales y emocionales. La persistencia en mejorar las condiciones de aprendizaje, a pesar de las limitaciones presentes en el contexto escolar, constituye un indicador claro de motivación al logro, pues proyecta la capacidad del profesor para mantener el compromiso con los objetivos educativos y la búsqueda continua de formas para favorecer el aprendizaje de todos los alumnos.

No obstante, el análisis revela que las prácticas inclusivas desarrolladas por las docentes trascienden el ámbito estrictamente técnico o pedagógico, ya que se encuentran profundamente vinculadas con las competencias personales relacionadas con las cualidades humanas del profesorado.

Las narrativas permitieron identificar la presencia de valores y actitudes como la empatía, la ética profesional, la honestidad y la responsabilidad, elementos que influyen directamente en la forma en que los profesores interpretan y atienden las necesidades de los alumnos.

Particularmente, la empatía surgió como una cualidad central dentro del proceso inclusivo, debido a la posibilidad de que los profesores reconozcan las experiencias, dificultades y necesidades individuales de los estudiantes desde una perspectiva humana y comprensiva. Esta sensibilidad favorece la construcción de relaciones pedagógicas más cercanas, donde el alumno es percibido como sujeto de derechos y no únicamente desde sus limitaciones o diagnósticos. En consecuencia, Verdugo et al. (2010). la empatía actúa como un elemento mediador que fortalece la participación, la confianza y el acompañamiento educativo dentro del aula inclusiva.

Asimismo, la ética profesional se manifestó en el compromiso asumido por los profesores para garantizar oportunidades de aprendizaje, incluso en escenarios donde las condiciones institucionales resultaban insuficientes. Este compromiso refleja una comprensión de la docencia como una práctica sostenida en principios de justicia, equidad y responsabilidad social. Desde esta perspectiva, la inclusión educativa deja de concebirse como una obligación administrativa y se transforma en una responsabilidad moral vinculada al reconocimiento de la dignidad y el derecho a la educación de todos los estudiantes.

De igual forma, la honestidad y la responsabilidad aparecen como componentes fundamentales en la práctica docente inclusiva. La honestidad se evidencia en la capacidad de las participantes para reconocer sus propias limitaciones profesionales y, a partir de ello, buscar alternativas de mejora a través del aprendizaje continuo y la colaboración. Por su parte, la responsabilidad se expresó en la disposición para asumir el acompañamiento educativo de los estudiantes con necesidades específicas, evitando delegar completamente dicha función a especialistas externos o justificar la exclusión por la falta de recursos.

Los hallazgos permiten comprender que las competencias personales desempeñan un papel determinante en la construcción de entornos educativos inclusivos. En múltiples ocasiones, fueron precisamente estas cualidades humanas las que compensaron parcialmente la ausencia de apoyo técnico o institucional, posibilitando que las profesoras mantuvieran prácticas de acompañamiento, adaptación y atención a la diversidad. Esto evidencia que la inclusión educativa no se sostiene únicamente sobre conocimientos metodológicos, sino también sobre disposiciones éticas y afectivas que orientan la práctica pedagógica cotidiana.

Los docentes participantes construyen su práctica inclusiva desde una lógica de compromiso humano y profesional que trasciende las limitaciones contextuales. La disposición para actuar con

empatía, responsabilidad y ética profesional demuestra que las competencias personales constituyen un elemento esencial para el éxito de los procesos inclusivos. En consecuencia, la formación docente orientada hacia la inclusión debe contemplar no solo el fortalecimiento de competencias técnicas y pedagógicas, sino también el desarrollo de dimensiones personales y éticas que permitan consolidar una práctica educativa verdaderamente humanista e inclusiva.

Pues las competencias docentes que mayor incidencia tienen en el éxito de la inclusión son las competencias personales. Esto evidencia que la inclusión educativa trasciende el plano metodológico y técnico, situándose inicialmente en el plano humano y actitudinal del docente. Es decir, antes de que existan adecuaciones curriculares, estrategias diferenciadas o intervenciones pedagógicas específicas, debe existir una disposición personal orientada al reconocimiento, aceptación y valoración de la diversidad.

Según Fernández (2011) dentro de estas competencias personales emergerán de manera recurrente elementos asociados con la sensibilidad social, la educación centrada en el alumno, la empatía, el control emocional, la tolerancia, la amabilidad y la capacidad de asumirse como agente de cambio. Los participantes reconocen dichas competencias como indispensables desde el inicio del proceso inclusivo, debido a que constituyen el primer acercamiento que el profesor establece con los alumnos y, particularmente, con aquellos estudiantes que presentan necesidades específicas de apoyo educativo.

Las competencias personales funcionan como el primer peldaño dentro del proceso de inclusión educativa, ya que permiten la construcción de ambientes escolares basados en el respeto, la comprensión y la participación. Esto sugiere que el profesor inclusivo no se caracteriza únicamente por dominar conocimientos técnicos, sino por desarrollar una postura ética y humana que le permita reconocer las diferencias individuales no como obstáculos, sino como parte inherente del proceso educativo. Desde esta lógica, la sensibilidad social y la empatía adquieren una función mediadora, pues posibilitan que el docente comprenda las condiciones particulares del estudiante y actúe de manera flexible ante ellas.

Asimismo, el control emocional surgió como una competencia fundamental dentro de los discursos analizados. Los participantes señalaron que los procesos inclusivos exigen del docente estabilidad emocional, paciencia y capacidad de autorregulación, especialmente en casos donde las necesidades de los alumnos requieren mayores niveles de atención y acompañamiento. Esto permite interpretar que la inclusión educativa implica también un trabajo emocional por parte del docente, que constantemente debe gestionar tensiones, desafíos y exigencias propias de la diversidad presente en el aula.

Sin embargo, aunque las competencias personales fueron identificadas como el eje inicial del proceso inclusivo, el análisis permitió evidenciar que estas no operan de manera independiente. Conforme el proceso educativo avanza, las competencias personales comienzan a complementarse con elementos pertenecientes a las competencias profesionales. Es precisamente en esta interacción donde surge uno de los hallazgos más significativos del estudio: las competencias personales actúan como base para el desarrollo y aplicación de las competencias profesionales orientadas a la inclusión.

En consecuencia, las prácticas inclusivas efectivas no dependen únicamente de la disposición humana del docente, sino también de su capacidad para traducir dicha disposición en acciones pedagógicas concretas. De esta manera, competencias profesionales relacionadas con la planificación didáctica, las adecuaciones curriculares, la evaluación diferenciada, la mediación pedagógica y la gestión del aprendizaje adquieren sentido únicamente cuando están sostenidas en competencias personales sólidas. Esto significa que el componente técnico de la inclusión requiere necesariamente un componente ético y actitudinal que le otorgue coherencia dentro de la práctica educativa.

Los resultados permiten interpretar que existe una relación de complementariedad e interdependencia entre ambos tipos de competencias. Mientras que las competencias personales favorecen la creación de vínculos humanos, ambientes de confianza y actitudes de aceptación hacia la diversidad, las competencias profesionales permiten operacionalizar dichas actitudes a través de estrategias pedagógicas concretas que garanticen la participación y el aprendizaje de los alumnos. En este sentido, la inclusión educativa se configura como un proceso progresivo en el que las competencias personales representan el punto de partida, mientras que las competencias profesionales constituyen el medio para materializar prácticas verdaderamente inclusivas.

Otro aspecto relevante identificado en el análisis es el carácter transversal de las competencias personales. A diferencia de las competencias profesionales, que suelen manifestarse en momentos específicos de la práctica pedagógica, las competencias personales acompañan permanentemente la actuación docente durante todo el proceso de inclusión. La empatía, la tolerancia, la sensibilidad y la actitud positiva no aparecen únicamente al inicio de la interacción educativa, sino que se mantienen como elementos constantes que orientan la toma de decisiones pedagógicas y las relaciones interpersonales dentro del aula.

Antes de concluir con el apartado el análisis de los discursos docentes permitió identificar una percepción profundamente limitada en el séptimo, noveno y décimo participante con relación a las posibilidades de aprendizaje de los alumnos con síndrome de Down dentro del aula regular. En diversas narrativas se evidencia que estos profesores consideran innecesario realizar planes específicos, adecuaciones curriculares o el establecimiento de metas pedagógicas dirigidas a estos,

debido a la creencia de que no tienen la capacidad para aprender. Esta concepción no solo refleja una visión reduccionista del proceso educativo inclusivo, sino que también pone de manifiesto la persistencia de paradigmas tradicionales sostenidos en modelos deficitarios de la discapacidad.

Desde esta perspectiva, el alumno deja de ser concebido como un sujeto con potencial de desarrollo y derecho al aprendizaje, para ser interpretado únicamente desde sus limitaciones cognitivas. Las prácticas pedagógicas anteriores se caracterizan por la exclusión pasiva, donde la presencia física del estudiante en el aula no garantiza su participación real en los procesos educativos. En consecuencia, la ausencia de planeaciones diferenciadas y metas individualizadas representa una forma de exclusión pedagógica que vulnera el principio de equidad educativa, debido a que se omite la responsabilidad docente de generar condiciones que favorezcan el aprendizaje de todos los estudiantes.

Asimismo, esta postura evidencia una falta de sensibilidad social frente a la diversidad humana, pues la inclusión educativa exige que el profesor reconozca las diferencias individuales como parte inherente de la realidad escolar y no como obstáculos para la enseñanza. Sin embargo, cuando se asume que un alumno no tiene posibilidades de aprendizaje, se produce una desvalorización de su capacidad de desarrollo y, al mismo tiempo, una negación implícita de sus derechos educativos. Esta situación resulta particularmente significativa, ya que las expectativas docentes influyen directamente en las oportunidades de participación, interacción y progreso académico de los estudiantes. Las bajas expectativas terminan convirtiéndose en barreras actitudinales que limitan el acceso a experiencias de aprendizaje significativas.

De igual manera, el discurso analizado permite identificar una debilidad en el compromiso ético y profesional del docente. La práctica educativa inclusiva requiere asumir una responsabilidad pedagógica sostenida en principios de justicia, igualdad y respeto a la dignidad humana. Bajo esta lógica, la planificación no constituye un procedimiento administrativo aislado, sino una herramienta fundamental para responder a las necesidades educativas de los alumnos. Renunciar a planear para un estudiante con discapacidad implica, en términos éticos, excluirlo deliberadamente del proceso formativo, reproduciendo mecanismos de segregación dentro del propio contexto escolar según Echeita (2021).

En este sentido, los hallazgos permiten comprender que la problemática no radica exclusivamente en la condición del estudiante, sino en las concepciones, creencias y actitudes del profesorado frente a la inclusión educativa. La resistencia a establecer metas de aprendizaje para alumnos con síndrome de Down refleja la permanencia de prácticas homogéneas de enseñanza, donde solo se reconoce como educativo a quien logra ajustarse al modelo tradicional de aprendizaje. Esto

evidencia la necesidad de fortalecer procesos de formación docente orientados al desarrollo de competencias inclusivas, particularmente aquellas relacionadas con la *Sensibilidad social* (Tabla 8. Pág. 94), la ética profesional, la atención a la diversidad y el diseño de estrategias pedagógicas flexibles.

Antes de finalizar hay que señalar que la ausencia de expectativas pedagógicas hacia los alumnos con síndrome de Down constituye una de las principales barreras para la consolidación de una educación inclusiva auténtica. Cuando el profesor deja de creer en la posibilidad de aprendizaje del estudiante, también deja de generar oportunidades para que participe, avance y construya conocimiento. Por lo tanto, la inclusión educativa no depende únicamente del acceso físico al aula, sino de la transformación de las prácticas, creencias y disposiciones éticas del profesorado hacia una visión verdaderamente inclusiva y humanista de la educación.

Por lo que el éxito de la inclusión educativa no depende exclusivamente de conocimientos técnicos o metodológicos, sino de la integración equilibrada entre competencias personales y profesionales. Sin embargo, las competencias personales emergen como el núcleo articulador del proceso inclusivo, debido a que posibilitan el desarrollo de prácticas pedagógicas más humanas, flexibles y contextualizadas. Por lo tanto, el estudio sugiere la necesidad de replantear los procesos de formación docente, incorporando no solo el fortalecimiento de competencias profesionales, sino también el desarrollo de dimensiones socioemocionales y éticas que permitan responder de manera integral a los desafíos de la educación inclusiva.

Capítulo V: Conclusión

A partir del análisis e interpretación de los hallazgos obtenidos en la presente investigación, se concluye que las competencias docentes constituyen un elemento esencial para el desarrollo y fortalecimiento de los procesos de inclusión educativa dirigidos a alumnos con síndrome de Down. Los resultados permitieron identificar que el éxito de las prácticas inclusivas no depende exclusivamente del conocimiento técnico del profesor, sino de una interacción compleja entre competencias profesionales, competencias personales y factores contextuales e institucionales que influyen directamente en la calidad de la atención educativa.

En primer lugar, se concluye que las competencias docentes que influyen en la inclusión educativa pueden agruparse en las grandes dimensiones: competencias profesionales y competencias personales. Ambas dimensiones se complementan entre sí y forman parte del perfil docente requerido para responder a las demandas de una educación inclusiva. Las competencias profesionales se relacionan con el dominio pedagógico, metodológico y didáctico necesario para atender la diversidad dentro del aula, mientras que las competencias personales hacen referencia a las cualidades humanas, éticas y actitudinales que orientan la actuación docente. Esta dualidad evidencia que la inclusión educativa requiere no solo preparación académica y técnica, sino también sensibilidad social y compromiso humano.

En relación con las competencias profesionales, los hallazgos permitirán identificar qué aspectos como el dominio de estrategias inclusivas, la capacidad de realizar adecuaciones curriculares, la planificación flexible y el uso de métodos de enseñanza adaptados a las necesidades de los estudiantes constituyen elementos fundamentales para favorecer el aprendizaje y la participación de los estudiantes con síndrome de Down. Los profesores que mostraron el mayor dominio de estas competencias lograron desarrollar prácticas pedagógicas más pertinentes y contextualizadas, favoreciendo ambientes de aprendizaje más equitativos y accesibles. Sin embargo, también se evidencia que la ausencia de formación especializada limita la implementación efectiva de dichas estrategias, generando inseguridad y dificultades en el proceso de atención educativa.

Asimismo, el estudio permitió concluir que las competencias personales representan uno de los factores más determinantes dentro del éxito de la inclusión educativa. Particularmente, la empatía, la actitud positiva, la sensibilidad social, la responsabilidad y la ética profesional surgieron como cualidades esenciales en el desempeño docente. Estas competencias favorecen la construcción de relaciones pedagógicas basadas en el respeto, la comprensión y la aceptación de la diversidad, permitiendo que los estudiantes se desarrollen en ambientes emocionalmente seguros y socialmente inclusivos. En este sentido, se observó que los profesores que manifestaban una mayor disposición

humana y emocional hacia la atención de la diversidad lograban establecer procesos de acompañamiento más significativos y efectivos con los alumnos.

De la misma manera, se concluye que la inclusión educativa no depende únicamente del docente, sino que constituye una responsabilidad compartida entre los diferentes actores e instancias que conforman el sistema educativo. Los resultados evidenciaron que factores institucionales como el apoyo directivo, la disponibilidad de recursos materiales y humanos, el acompañamiento especializado y las oportunidades de formación continua influyen significativamente en el desarrollo de prácticas inclusivas. La falta de estos apoyos limita las posibilidades de intervención docente y dificulta la consolidación de procesos educativos verdaderamente inclusivos. Por lo tanto, la inclusión debe entenderse como una construcción colectiva que requiere políticas institucionales, estructuras organizativas y culturas escolares orientadas hacia la equidad y la atención a la diversidad.

Finalmente, el estudio permitió identificar la existencia de barreras importantes que obstaculizan la inclusión educativa, destacando principalmente la insuficiente capacitación docente y las condiciones del contexto escolar. La falta de formación especializada en inclusión educativa y atención a la discapacidad genera incertidumbre en los profesores con respecto a cómo intervenir pedagógicamente ante las necesidades específicas de los estudiantes con síndrome de Down. A ello se suman factores como la sobrecarga laboral, la falta de recursos didácticos, los grupos numerosos y la escasa intervención de equipos multidisciplinarios, elementos que dificultan la implementación de estrategias inclusivas efectivas.

En consecuencia, se concluye que fortalecer la inclusión educativa implica no solo promover el desarrollo de competencias profesionales y personales en los profesores, sino también transformar las condiciones institucionales y estructurales que limitan la atención a la diversidad. Resulta indispensable impulsar programas permanentes de formación docente, acompañamiento pedagógico y sensibilización institucional que permitan consolidar prácticas educativas inclusivas desde una perspectiva integral, humanista y centrada en el respeto al derecho de todos los estudiantes a una educación de calidad.

5.1 Aportaciones de la investigación

La presente investigación constituye una contribución significativa al campo de la inclusión educativa, particularmente en lo relacionado con el análisis de las competencias docentes requeridas para la atención de alumnos con síndrome de Down dentro de contextos de educación regular. Sus aportaciones se orientan tanto al ámbito teórico como al práctico y formativo, permitiendo ampliar la comprensión sobre los elementos que favorecen o limitan el desarrollo de prácticas educativas inclusivas.

En primer lugar, una de las principales aportaciones de este estudio radica en la comprensión profunda de las competencias docentes construida a partir de la voz y experiencia de los propios profesores participantes. A diferencia de investigaciones centradas únicamente en enfoques normativos o teóricos, el presente trabajo recupera las percepciones, vivencias y significados que los profesores atribuyen a su práctica cotidiana dentro de los procesos de inclusión educativa. Esto permitió identificar no solo las competencias que los profesores consideran necesarias para atender la diversidad, sino también las dificultades, tensiones y desafíos que enfrentan en contextos reales de intervención educativa. Desde esta perspectiva, la investigación aporta una visión contextualizada y humanizada del que hacer docente inclusivo, evidenciando que las competencias profesionales se construyen y resignifican continuamente a partir de la experiencia práctica y de las condiciones institucionales en las que se desarrolla el trabajo educativo.

Asimismo, esta investigación aporta evidencia empírica relevante sobre la importancia de la dimensión personal dentro de los procesos de inclusión educativa. Los hallazgos permitieron demostrar que las competencias personales, tales como la empatía, la sensibilidad social, la ética profesional, la responsabilidad y la actitud positiva hacia la diversidad, poseen una influencia determinante en la efectividad de las prácticas inclusivas. En este sentido, el estudio trasciende las perspectivas tradicionales que reducen la competencia docente exclusivamente al dominio técnico o metodológico, al evidenciar que las cualidades humanas y actitudinales constituyen un componente esencial para favorecer ambientes de aprendizaje inclusivos y equitativos.

Esta aportación resulta particularmente relevante para el ámbito académico y educativo, porque permite ampliar la discusión sobre el perfil docente requerido en los escenarios educativos contemporáneos. La investigación demuestra que la inclusión educativa no puede sostenerse únicamente a partir de conocimientos pedagógicos especializados, pero requiere profesores capaces de establecer relaciones humanas basadas en el respeto, la comprensión y el reconocimiento de la diversidad. De esta manera, el estudio contribuye a fortalecer los enfoques formativos más integrales, donde el desarrollo socioemocional y ético del docente se considera parte fundamental de su profesionalización.

De igual forma, la investigación aporta elementos sustanciales para el diseño y fortalecimiento de programas de formación docente orientados hacia la inclusión educativa. A partir de las necesidades y áreas de oportunidad identificadas en el análisis, se evidencia la importancia de generar procesos de capacitación continua que no solo aborden aspectos técnicos relacionados con estrategias inclusivas y adecuaciones curriculares, sino también competencias personales y socioemocionales vinculadas con la atención a la diversidad. Los resultados obtenidos permiten

orientar futuras propuestas formativas hacia modelos más integrales que articulan teoría, práctica y reflexión crítica sobre el ejercicio docente inclusivo.

En este sentido, el estudio ofrece referentes empíricos que pueden ser utilizados por instituciones formadoras, autoridades educativas y organismos responsables de las políticas de inclusión para la construcción de programas de actualización y acompañamiento pedagógico más pertinentes a las necesidades reales del profesorado. Asimismo, las aportaciones de esta investigación pueden servir como base para futuras líneas de investigación relacionadas con competencias docentes, formación profesional e inclusión educativa en distintos niveles y contextos escolares.

Finalmente, esta investigación contribuye al fortalecimiento del conocimiento científico en torno a la inclusión educativa desde una perspectiva humanista y contextual, al reconocer al docente como un actor clave en la construcción de espacios escolares más equitativos, participativos e inclusivos. De esta manera, se reafirma la necesidad de continuar impulsando investigaciones que permitan comprender la complejidad del fenómeno inclusivo y generar propuestas que favorezcan el derecho de todos los estudiantes a una educación de calidad.

5.2 Implicaciones educativas

Los resultados obtenidos en la presente investigación permiten identificar diversas implicaciones educativas que resultan fundamentales para el fortalecimiento de los procesos de inclusión en contextos escolares regulares. Estas implicaciones se orientan principalmente hacia la necesidad de transformar las prácticas formativas, las dinámicas institucionales y las políticas educativas, con el propósito de garantizar una atención más equitativa y pertinente a los estudiantes con síndrome de Down y, en general, a la diversidad presente en las clases.

En primer lugar, los hallazgos evidencian la necesidad de fortalecer la formación docente en educación inclusiva. A lo largo del análisis se identificó que, aunque las profesoras mostraron disposición y compromiso hacia la inclusión educativa, gran parte de ellas manifestó limitaciones relacionadas con la falta de preparación especializada para atender adecuadamente las necesidades específicas de los alumnos. Esta situación refleja la existencia de vacíos formativos tanto en la formación inicial como en los procesos de actualización profesional continua.

En consecuencia, resulta indispensable que las instituciones formadoras y los sistemas educativos incorporen programas de formación más sólidos y contextualizados en materia de inclusión educativa, discapacidad y atención a la diversidad. Dicha formación debe trascender los enfoques meramente teóricos y promover el desarrollo de competencias prácticas relacionadas con el diseño de adecuaciones curriculares, la implementación de estrategias didácticas inclusivas, la

evaluación diferenciada y la generación de ambientes de aprendizaje accesibles para todos los estudiantes. Asimismo, es necesario que estos procesos formativos permitan al docente reflexionar críticamente sobre sus propias prácticas y concepciones respecto a la diversidad, favoreciendo una cultura educativa más inclusiva y respetuosa de las diferencias individuales.

Por otra parte, los resultados sugieren la importancia de promover el desarrollo de las competencias socioemocionales en los profesores, debido a que las competencias personales emergen como un elemento decisivo dentro del éxito de las prácticas inclusivas. Aspectos como la empatía, la sensibilidad social, la tolerancia, la disposición al acompañamiento y la actitud positiva hacia la diversidad demostraron tener un impacto significativo en la manera en que los profesores enfrentan los retos de la inclusión educativa y establecen relaciones pedagógicas con sus estudiantes.

Esta implicación educativa resulta especialmente relevante, ya que tradicionalmente los procesos de formación docente han priorizado el desarrollo de competencias técnicas y metodológicas, dejando en un segundo plano la dimensión emocional y humana del ejercicio profesional. Sin embargo, los hallazgos de esta investigación permiten reconocer que la inclusión educativa requiere profesores emocionalmente competentes, capaces de comprender las necesidades de los alumnos desde una perspectiva integral y de construir entornos escolares caracterizados por el respeto, la aceptación y la participación. Por lo tanto, se considera necesario incorporar dentro de los programas de formación y actualización docente espacios orientados al fortalecimiento de habilidades socioemocionales, manejo emocional, resolución de conflictos, comunicación asertiva y desarrollo de actitudes inclusivas.

Finalmente, el estudio evidencia la necesidad de generar políticas institucionales que favorezcan la inclusión educativa desde una perspectiva integral y sostenible. Los resultados permitieron identificar que las prácticas inclusivas no dependen exclusivamente del esfuerzo individual del docente, sino también de las condiciones estructurales y organizativas presentes en las instituciones educativas. Factores como la falta de recursos, la insuficiencia de apoyos especializados, la escasa coordinación institucional y la limitada capacitación continua representan barreras importantes para el desarrollo de procesos inclusivos efectivos.

En este sentido, resulta fundamental que las instituciones educativas y las autoridades responsables del sistema educativo impulsen políticas orientadas a fortalecer las condiciones necesarias para la inclusión. Esto implica no solo garantizar recursos materiales y humanos adecuados, sino también promover culturas escolares basadas en la equidad, la participación y el reconocimiento de la diversidad como un valor educativo. De la misma forma, se requiere la implementación de mecanismos de acompañamiento docente, trabajo colaborativo interdisciplinario

y seguimiento institucional que permitan consolidar prácticas inclusivas de manera permanente y no únicamente como acciones aisladas.

En conjunto, estas implicaciones educativas ponen de manifiesto que la inclusión educativa requiere transformaciones profundas tanto en la formación docente como en las estructuras institucionales y políticas educativas. Por lo tanto, avanzar hacia una educación verdaderamente inclusiva demanda el compromiso articulado de profesores, instituciones y sistemas educativos, con el fin de garantizar el derecho de todos los estudiantes a una educación de calidad, equitativa y centrada en el reconocimiento de la diversidad

5.3 Líneas futuras de investigación

A partir de los hallazgos obtenidos en la presente investigación, se identificaron diversas líneas futuras de investigación que permitirían ampliar, profundizar y complementar el conocimiento científico relacionado con las competencias docentes y los procesos de inclusión educativa de alumnos con síndrome de Down. Estas líneas emergen de las limitaciones del estudio, así como de la complejidad inherente al fenómeno de la inclusión educativa, el cual requiere ser analizado desde múltiples perspectivas, contextos y actores involucrados.

En primer lugar, se recomienda ampliar el estudio a otros niveles educativos, debido a que la presente investigación se desarrolló en un contexto específico, lo que limita la posibilidad de generalizar los hallazgos a otros escenarios escolares. Resulta pertinente realizar investigaciones en niveles como educación inicial, secundaria, media superior e incluso educación superior, con el propósito de identificar cómo se manifiestan las competencias docentes inclusivas en distintas etapas del proceso educativo y cuáles son las necesidades particulares que surgen en cada contexto.

El análisis comparativo entre niveles educativos podría aportar evidencia relevante sobre las diferencias en las prácticas pedagógicas, las barreras institucionales y los apoyos requeridos para favorecer la inclusión. Asimismo, permitiría comprender cómo evolucionaron las necesidades de atención educativa de los estudiantes con síndrome de Down con avanzado en su trayectoria escolar y de qué manera los profesores ajustan sus competencias y estrategias de intervención ante dichas demandas. Esta línea de investigación contribuirá significativamente a la construcción de modelos de inclusión más integrales y articulados entre los distintos niveles del sistema educativo.

En segundo lugar, se considera fundamental incorporar la perspectiva de los alumnos y las familias dentro de futuras investigaciones relacionadas con inclusión educativa. Aunque el presente estudio permitió recuperar las experiencias y percepciones de los profesorado, es necesario reconocer que la inclusión constituye un fenómeno multidimensional que involucra directamente a

diversos actores educativos. En este sentido, incluir las voces de los estudiantes con síndrome de Down y de sus familias permitiría obtener una comprensión más amplia y profunda sobre las experiencias de inclusión, las barreras enfrentadas y las necesidades existentes dentro de los contextos escolares.

La participación de las familias podría aportar información relevante con respecto a los procesos de acompañamiento, la relación escuela-hogar y el nivel de satisfacción con las prácticas inclusivas desarrolladas por las instituciones educativas. De igual forma, recuperar las experiencias de los propios estudiantes permitiría visibilizar sus percepciones sobre el aprendizaje, la participación social, la convivencia escolar y el sentido de pertenencia dentro de la comunidad educativa. Desde esta perspectiva, futuras investigaciones podrían fortalecer enfoques participativos y centrados en los sujetos, favoreciendo una comprensión más humanizada e integral de la inclusión educativa.

Finalmente, se recomienda desarrollar investigaciones orientadas al análisis del impacto de los programas de formación docente en inclusión educativa. Los resultados obtenidos evidenciaron que una de las principales barreras para la atención efectiva de la diversidad se relaciona con la insuficiente preparación profesional de los profesorados en temas de inclusión y discapacidad. Por lo tanto, resulta pertinente generar estudios que evalúen la efectividad de los programas de capacitación, actualización y acompañamiento docente dirigidos al fortalecimiento de las competencias inclusivas.

Estas investigaciones podrían centrarse en analizar cómo la formación especializada influye en las prácticas pedagógicas, en las actitudes docentes hacia la diversidad y en la calidad de los procesos de inclusión dentro del aula. Asimismo, permitiría identificar cuáles estrategias formativas resultan más efectivas para promover cambios significativos en el desempeño docente y en la construcción de ambientes escolares inclusivos. El desarrollo de esta línea de investigación contribuirá no solo al fortalecimiento de políticas educativas y programas de formación profesional, sino también a la consolidación de modelos de intervención basados en evidencia científica.

En conjunto, estas líneas futuras de investigación reflejan la necesidad de continuar profundizando en el estudio de la inclusión educativa desde perspectivas interdisciplinarias, contextuales y centradas en los actores involucrados. De esta manera, será posible generar nuevos conocimientos que favorezcan el diseño de políticas, prácticas y procesos formativos orientados a garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todos los estudiantes.

Referencias

- Aguilera, A. M. (2021). Attribution theory and its explanation of creativity. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.10645.63209>
- Agreda, M.J. y Cango, A.E. (2025). Competencias Pedagógicas en Atención a la Diversidad en Contextos Educativos: Formación Profesional de los Futuros Docentes de la Carrera de Educación Básica. *Revista Científica Multidisciplinaria*, 4(2), 1062-1083. DOI: <https://doi.org/10.70747/cr.v4i2.254>
- Álava, A. A., y Yenira, F. (2024). Estrategia didáctica con enfoque inclusivo para la atención de estudiantes con dificultades del aprendizaje en el nivel básica media. *MQRInvestigar*, 8(3), 768–799. <https://doi.org/10.56048/MQR20225.8.3.2024.768-799>
- Armendáriz, E., Tarango, J., Cortés, D. E., y Méndez, I. (2024). Inclusión en entornos educativos: Experiencias de incidencia para su impulso.1-149. <file:///Users/mdcruz/Downloads/Experienciasdeincidenciaparasuimpulso.pdf>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). Índice de Inclusión: desarrollo de aprendizaje y la participación de las escuelas.1-130.
- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S., y West, M. (2013). Promoviendo la equidad en la educación. REINED: Revista de Investigación en Educación, 11(3), 44-56. <http://webs.uvigo.es/reined/>
- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7–16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Barraza, A. (2023). Metodología de la investigación cualitativa: Una perspectiva interpretativa. Bienestar. Centro de Intervención para el Bienestar Físico y Mental A.C.
- Carrillo, D. A., Poveda, T. C., & Gavilanes, E. P. (2025). Sobrecarga laboral docente: impacto en la salud y el desempeño profesional. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, (2), 1–18. <https://dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/index.php/dilemas/article/view/4537/4365>
- Carrasco, I. G. (2023). Análisis del instructivo que regula el proceso de inclusión educativa en las universidades de Cuenca. *Revista Killkana Sociales*, 7(1), 41–52. https://killkana.ucacue.edu.ec/index.php/killkana_social/article/view/1224/1415
- Cantor, J., Sánchez, J. E., y Aristizábal, D. (2021). Prácticas pedagógicas para la inclusión en dos modelos educativos alternativos. *Revista CS*, (34), 43–69. DOI: <https://doi.org/10.18046/recs.i34.4243>
- Charry, S., Rivero, L. M. y Bernate, J. A. (2025). Percepciones docentes sobre la educación inclusiva en el ámbito escolar. *European Public & Social Innovation Review*, 1-5. DOI: <https://doi.org/10.31637/epsir-2026-2059>
- Chiner, E. (2011). Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula. *Atención a la Diversidad en Ámbitos Educativos*, 1-301.
- Clavijo, R. G y Bautista, M.J. (2020). La educación inclusiva. Análisi y reflexiones en la educación superior ecuatoriana.15(1), 113-124.
- Comparán, J.M (2025). Las barreras que enfrentan alumnos con o sin discapacidad para la inclusión educativa en Educación Superior. *Scielo*, 11(20), 1-18. DOI: <https://doi.org/10.32870/punto.v1i20.217>
- Cruz, R. (2019). A 25 años de la Declaración de Salamanca y la Educación Inclusiva: una mirada desde su complejidad. 13, 75-90. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000200075>

- Cruz R. e Iturbide, P (2023). Educación inclusiva y educación especial en México: dilemas, relaciones y articulaciones. *Revista de investigación educativa de la Rediech*, 14, 1-19.
<https://scispace.com/pdf/educacion-inclusiva-y-educacion-especial-en-mexico-dilemas-3uckbbcb.pdf>
- Darling, L., Hyler, M. E., y Gardner, M. (2020). Effective teacher professional development. Learning Policy Institute. DOI: <https://doi.org/10.54300/122.311>
- Delgado, M.B; Mendoza, M. N. y Salcedo J. F. (2024)Competencias docentes para una educación inclusiva Revista Multidisciplinaria Perspectivas Investigativas, Multidisciplinary Journal Investigative Perspectives, Vol. 4(3), 1-11. DOI: <https://doi.org/10.62574/rmpi.v4i3>.
- Diario Oficial de la Federación (2024). Ley general de para la inclusión de la personas con discapacidad.p.1-35 <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGIPD.pdf>
- Echeita. G. (2022, 23 de mayo). *Educación inclusiva es hablar de todo el alumnado y no únicamente de un determinado grupo de estudiantes*. Tekman. <https://www.tekmaneducation.com/echeita-educacion-inclusiva/>
- Echeita. G. (2021). La educación del alumnado considerado con necesidades educativas especiales en la LOMLOE. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 1-24. DOI: <https://doi.org/10.23824/ase.v0i35.721>
- Echeita, G., y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho: Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. Tejuelo: *Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, (12), 26-46.
- Echegaray, L. (2024). Investigación cualitativa: Diseño, análisis y presentación de resultados. Editorial ESIC.
- Fernández, J. (2010). Matriz de competencias del docente de educación básica. *Revista Iberoamericana de educación*. 1-15. Recuperado de <file:///C:/Users/ADMIN/Downloads/dcart.pdf>
- Fernández, J. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. *Scielo*, 15(2), 82-99. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v15n2/v15n2a6.pdf>
- Founes, N.F., Esteves, Z.I. y Tamariz, H. U. (2023). Competencias docentes en la educación inclusiva, *Revista Arbitrada Interdisciplinaria KOINONIA*, 8. (1). Pp.70-86. <https://doi.org/10.35381/r.k.v8i1.2608>
- Galarza, D. M. (2024). Investigación cualitativa y aportes metodológicos emergentes en psicología de la salud. *Comunicación Científica*. <https://doi.org/10.52501/cc.224>
- Gallardo, C. (2026). Las actitudes docentes frente a la inclusión educativa del TEA. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 41.1-12. <https://doi.org/10.21555/rpp.3508>
- García, I., Coronado, G., Rodríguez, B. G., y Romero, S. (2022). Inclusive practices of teacher trainers of a normal school in northwestern Mexico. *CPU-e. Educational Research Magazine*, (34). <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i34.2797>
- Gómez, L.F, Chuquitarco, S. M.,Yagual, M. Y. Chavesta, M.V. y Parra, M. F.(2024). Educación inclusiva y diversidad. *Ciencia latina internacional*. 1-145 https://doi.org/10.37811/cli_w1047
- Juca, M. E., Vega, A. A., Simisterra, V. E., y Juca Pañega, J. C. (2026). Atención a la diversidad en el aula regular: retos y prácticas inclusivas en el sistema educativo. *Educational Regent Multidisciplinary Journal*, 3(1), 1–11. <file:///Users/mdcruz/Downloads/Articulo+ER-245.pdf>
- Laspina, T. y Montero, D. (2023). Competencia inclusiva en la práctica docente: análisis bibliográfico y propuesta de categorización. 18(2), 177-186 <https://doi.org/10.17163/alt.v18n2.2023.02>
- Ledesma, M. A. (2014). Análisis de la teoría de Vygotsky para la reconstrucción de la inteligencia social. Universidad Católica de Cuenca.

- Lemus, L. y Lovera, L. A. (2025). Hablemos del síndrome de Down, con padres y familia. EDISIBEN.
- Ley Federal de Protección de Datos Personales en Posesión de los Particulares. (2025, marzo 20). Diario Oficial de la Federación. <https://www.dof.gob.mx/>
- Lormendez, N. y Cano, A. (2020). Educación inclusiva de preescolares con Síndrome de Down: la mirada de un grupo de educadoras de Veracruz, México. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 20(2), 1-27. Doi:10.15517/aie.v20i2.41665
- Macías, A. M.; Albornoz, E. J.; Guzmán, M.D. (2022). Socialización educativa en niños con síndrome de down: Un camino hacia la inclusión, *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 5(1), 73-82. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=721778113010>
- Maqueira, G.D., Guerra, S., Martínez, R.I. y Velastegui, E. (2023) La educación inclusiva: desafíos y oportunidades para las instituciones escolares. <https://doi.org/10.5281/zenodo.8212998>
- Mazzini, A. (2024). Inclusión educativa en escuelas de educación primaria: Una revisión bibliográfica sobre la experiencia docente, *Universidad Católica del Uruguay*. 1-51. file:///Users/mdcruz/Downloads/Inclusineducativaenescuelasdeeducacinprimaria_unarevisinbibliograficasobrelaexperienciadocente.pdf
- Mendoza, M., Andrades, J., y Valenzuela, K. (2025). Hacia la inclusión escolar: Actitudes de profesores en ejercicio y en formación de educación primaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (Nueva Época), 55(2), 235–260. <https://doi.org/10.48102/rlee.2025.55.2.710>
- Montero, D. (2005). La conducta adaptativa en el panorama científico y profesional actual. 14(3). 277-293. <http://www.copmadrid.org/webcopm/publicaciones/social/100009.pdf>
- Niembro, C.A; Gutiérrez J.L; Jiménez R. y Tapia, E.E. (2021). La inclusión educativa en México. *Revista iberoamericana de Ciencias*, 8(2), 42-51 <https://www.reibci.org/publicados/2021/ago/4300108.pdf>
- Noriega, J. y Erausquin, C. (2022). Inclusión socio-educativa y pandemia aportes de la teoría de la actividad histórico-cultural para la reflexión sobre la práctica educativa. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*. 1(17), 111-132. <https://www.semanticscholar.org/reader/4d931e24d9820f3dc7645d9c9cb6376139f69ce1>
- Noreña, A. (2024). La investigación cualitativa como enfoque metodológico fundamental en la investigación en ciencias de la salud. *MedUNAB*, 27(2), 126–130. <https://doi.org/10.29375/01237047.5318>
- Organization for Economic Co-operation and Development. (2023) Equity and inclusion in education: Finding strength through diversity. OECD Publishing. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2023/01/equity-and-inclusion-in-education_e8cfc768/e9072e21-en.pdf
- Perrenoud, P. (2011). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. México: Graó. Recuperado de https://coleccion.siaeducacion.org/sites/default/files/files/6_perrenoud_philippe_2007desarrollar_la_practica_reflexiva.pdf
- Pérez, A., Hernández, T.B. y Murguía, M. (2023). La inclusión social de escolares con síndrome de Down. *RETOS* XXI, 7.1-17. <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/94143/document.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Puigdemívol, I. (2024). Educación inclusiva: con quien y hacia dónde. Una perspectiva comunitaria y longitudinal de la inclusión. *Voces de la educación Retos actuales de la educación inclusiva*, 9 (17), 20-42. <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/721/334>
- Reinoso, W. A., Zambrano, S. del C., Mendoza, R. C., Zambrano, E. E., y Zambrano, J. (2024). Inclusión de estudiantes con síndrome de Down en el aula. *Ciencia Latina: Revista Multidisciplinar*, 8(4), 4014–4038. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i3.12069

- Saloviita, T. (2020). Attitudes of teachers towards inclusive education in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(2), 270–282. <https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/00313831.2018.1541819?needAccess=true>
- Secretaría de Educación Pública. (2020). Herramientas básicas para el estudio de casos: Programa del curso. Licenciatura en Inclusión Educativa, plan de estudios 2018 (4º semestre) (1.ª ed.). Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación.
- Sharma, U., Loreman, T., y Macanawai, S. (2022). Factors influencing teachers' attitudes towards inclusive education: A systematic review. *International Journal of Inclusive Education*, 26(1), 1–18. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1711536>
- Stathis, B. (2023) Teachers' self-efficacy and attitudes towards inclusive education: Literature review on their relationship. *Journal of Language and Education Policy*, 4(3), 40–49. <https://doi.org/10.48150/jlep.v4no3.2023.a3>
- Schmelkes, S. (2024). Educación para la paz. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 54(2). <https://doi.org/10.48102/rlee.2024.54.2.637>
- Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de Yucatán. (2020). Manual Operativo del Servicio de Apoyo a la Educación Especial del Estado de Yucatán (2ª ed.). https://educacion.yucatan.gob.mx/multimedia/publicaciones/220121_Manual_USAER.pdf
- Sifuentes. C.L. (2020) Las niñas y los niños con necesidades educativas especiales en México. Políticas, escuela y enseñanza inclusiva, 1970-2018. 1-74.
- Sosa, V. e Imhoff, D. (2023). Socialización política de género en la infancia. *Revista Psicología Política*, 23(56). <https://doi.org/10.5935/2175-1390.20230056>
- Torres, M., Yépez, D. y Lara A.(2020). La reflexión de la práctica docente. *Revista de ciencias sociales y humanidades CHAKIÑAN*. Numero 10 pp 87-101. doi: <https://doi.org/10.37135/chk.002.10>
- Thompson, A. (2020). Stress and job satisfaction as predictors of teacher turnover intentions (master's thesis, Walden University). 1–171. <https://scholarworks.waldenu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=9924&context=dissertations>
- UNESCO. (2023). Global education monitoring report, 2023: technology in education: a tool on whose terms. Pp.1-526. DOI: <https://doi.org/10.54676/UZQV850>
- Vázquez, L. G., y Velásquez, H. (2024). La empatía como herramienta para la educación inclusiva de alumnos con aptitudes sobresalientes de educación básica. *Revista de Educación Inclusiva*, 17(1), 338–356.
- Verdugo, M. A., Crespo, M., y Nieto, T. (2010). Aplicación del paradigma de calidad de vida. Editorial INICO. <https://www.autismoandalucia.org/wp-content/uploads/2018/02/Aplicaci%C3%B3n-del-paradigma-de-calidad-de-vida.-M.A.-Verdugo.pdf>
- Waugh, K.A., Wilkins, H.M., Smith, K.P. and Ptomey, L.T. (2025) Charting the future: current and future directions in translational research for individuals with Down syndrome. *Journal of Neurodevelopmental Disorders*, 1-17. <file:///Users/mdcruz/Downloads/s11689-025-09630-8.pdf>
- Zambrano. M.C. y Prado. J.R. (2025). Competencias docentes para la inclusión educativa. *Pensamiento y praxis de la educación*, 1(4), 191-208. http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/pensamiento_praxis_educacion/article/download/22209/21921934074
- Zhang, J., y Yue, P. (2021). The influence of harsh parenting on middle school students' learning engagement: The mediating effect of perceived self-efficacy in managing negative affect and the moderating effect of mindfulness. *Psychology*, 12(10), 1473–1489. <https://doi.org/10.4236/psych.2021.1210093>

Zalbidea, M. (2024). Una llave para leer y escribir: Intervención con el Método Troncoso para la adquisición de la lectoescritura en alumnado con Discapacidad Intelectual. *Facultad de Educación*. 1-80. Recuperado de [https://titula.universidadeuropea.com/bitstream/handle/20.500.12880/10297/222C6754_TFM_MaiderZalbideaPardo.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://titula.universidadeuropea.com/bitstream/handle/20.500.12880/10297/222C6754_TFM_Maid%20erZalbideaPardo.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Anexo 1

Tabla 13

Matriz de competencias del docente de educación básica

Competencia	Sub-competencias	Indicadores de ejecución
1. Motivación al logro	1.1 Espíritu de superación y logro de metas	Fija metas, planifica y evalúa a corto, mediano y largo plazo Organiza recursos, diagnostica, programa y ejecuta
	1.2 Espíritu de trabajo e innovación	Planifica proyectos innovadores y actividades pedagógicas diarias Refuerza competencias difíciles
2. Atención centrada en el alumno	2.1 Empatía con el alumno	Paciente, tolerante y flexible con los alumnos.
	2.2 Diagnóstico de grupo.	Elabora perfiles de entrada y parte de conocimientos previos
	2.3 Planificación de pensamiento lógico y creativo.	Aplica resolución de problemas y estrategias de memoria/aplicación. Maneja conceptos de psicología y etapas de aprendizaje.
3. Sensibilidad social	3.1 Conocimiento del entorno.	Conoce el entorno socioeconómico y familiar del niño.
	3.2 Trabajo en equipo (comunidad educativa	Propicia acercamiento con representantes. Participa en la solución de problemas escuela-comunidad e involucra a las familias
4. Agente de cambio	4.1 Motivador	Utiliza estrategias creativas y crea climas participativos.
	4.2 Actitud de cambio.	Trabaja en condiciones adversas con ética. Reflexiona permanentemente sobre su práctica profesional. Reflexiona permanentemente sobre su práctica profesional.

5. Equipo de aprendizaje	5.1 Interdependencia positiva.	Apertura a la incertidumbre y flexibilidad Comparte recursos y enseña sus conocimientos a pares
	5.2 Habilidades interpersonales.	Posee liderazgo, toma decisiones y maneja conflictos
	5.3 Procesamiento grupal.	Evalúa las relaciones de trabajo y el logro de objetivos grupales
6. Dominio cognoscitivo de los contenidos programáticos de educación básica	6.1 Lingüísticos	Domina normas lingüísticas (escuchar-hablar, leer-escribir).
	6.2 Lógico-matemático.	Domina operaciones aritméticas, geometría y estadística.
	6.3 Ciencias experimentales.	Conoce el método científico, física, química y biología.
	6.4 Ciencias sociales y expresión plástica.	Domina historia, geografía, sociología y artes plásticas
7. Dominio de herramientas de enseñanza	7.1 Estrategias cognitivas.	Diseña estrategias de aprendizaje y propicia la divergencia.
	7.2 Herramientas para cálculo/lectura/ciencia.	Usa poemas, canciones y material concreto para lectura y cálculo.
	7.2 Estrategias de motivación	Aplica evaluación formativa y técnicas como lluvia de ideas. Conduce grupos con destreza
8. Creación ambientes de aprendizaje adecuados	8.1 Ambiente físico y recursos.	• Organiza el aula (luz, ventilación, materiales)
	8.2 Ambiente afectivo.	Establece sinergia, calidez y confianza con el grupo.
	8.3 Ambiente para la convivencia.	Valora la diversidad, la democracia, la tolerancia y la solidaridad.

9. Autoaprendizaje	9.1 Investigador	Practica la investigación-acción.
	9.2 Evaluador del proceso.	Sistematiza los aprendizajes y atiende características individuales.
	9.3 Formación permanente	Usa TIC, bibliografía y aplica procesos metacognitivos (auto regulación)
10. Cualidades personales	10.1 Dominio del carácter.	Control emocional, empatía, iniciativa y amabilidad.
	10.2 Concepto de sí mismo.	Confianza en sí mismo y valoración de logros.
	10.3 Actitudes	Comunicación asertiva y sentido de pertenencia.
	10.4 Valores.	Ética, honestidad, responsabilidad y puntualidad

Fuente: elaboración propia con datos de Fernández (2011)

Anexo 2

Tabla 14

Estructura del instrumento de entrevista: categorías, dimensiones, sub-competencias e indicadores

Categoría	Dimensión	Sub-competencias e indicadores	Rango de preguntas
Competencias docentes profesionales	Motivación al logro	Espíritu de superación docente; innovación en la práctica educativa	6–9
Competencias docentes profesionales	Dominio de contenidos programáticos	Conocimiento en ciencias experimentales y ciencias sociales	10–11
Competencias docentes profesionales	Dominio de herramientas de enseñanza y aprendizaje	Uso de estrategias didácticas; desarrollo de habilidades cognitivas; motivación del alumnado	12–15
Competencias docentes profesionales	Creación de ambientes de aprendizaje	Ambientes físicos, afectivos y de convivencia que favorecen el aprendizaje	16–19
Competencias docentes profesionales	Autoaprendizaje y desarrollo profesional	Habilidades de investigación; evaluación de	20–23

Competencias docentes personales	Atención centrada en el alumno	procesos de aprendizaje Empatía; diagnóstico del grupo; planificación centrada en el estudiante	24–27
Competencias docentes personales	Sensibilidad social	Conocimiento del entorno; trabajo colaborativo con comunidad educativa	28–29
Competencias docentes personales	Agente de cambio	Motivación hacia los alumnos; adaptación a nuevas realidades educativas	30–31
Competencias docentes personales	Trabajo colaborativo y aprendizaje en equipo	Habilidades interpersonales; interdependencia positiva; procesamiento grupal	32
Competencias docentes personales	Cualidades personales docentes	Dominio del carácter; autoconcepto; actitudes y valores	33–36

Fuente: Elaboración propia

Anexo 3

Entrevista semiestructurada.

Se dio inicio a la entrevista con una introducción sobre el tema de la inclusión de personas con síndrome de Down en educación regular.

Fecha: _____ septiembre de 2020

Entrevista realizada al docente: _____ de la escuela primaria: _____

Datos generales

1. ¿Es originario de Ciudad Juárez?
 2. ¿Cuántos años tiene de docente?
 3. ¿En qué grados ha impartido clases?
 4. ¿De esos grupos que ha tenido, han sido numerosos?
 5. ¿Le ha tocado tener algún niño con discapacidad?
 6. ¿Qué metas fija y de qué manera las evalúa?
 7. ¿Cómo organiza los resultados de las metas en función de los resultados obtenidos?
- ¿Qué frecuencia tienen estas?
8. ¿Ha realizado algún proyecto educativo o plan de trabajo que refuerce el trabajo con los alumnos, a través de la institución?
 9. ¿Planea sus clases diarias? ¿Cómo lo hace?
 10. ¿Conoce los fundamentos y metodología del método científico, y de las ciencias biológicas, de la física y de la química?
 11. ¿Conoce los aspectos fundamentales de la historia universal, nacional, local y de sociología?
 12. ¿De qué manera emplea la diversidad de ideas en el grupo?
- ¿Qué temas abordan?
- ¿Se relacionan con el entorno?
13. ¿De qué manera evalúa su trabajo?
- ¿Qué instrumentos o técnicas emplea?
- ¿Involucra a los estudiantes?
14. ¿Qué actividades o acciones motivan al grupo?
- ¿Me puede describir una actividad?

15. ¿Existen logros en el grupo?

¿Cómo los reconoce?

16. ¿Tiene un espacio físico con materiales para impartir su clase?

¿Me puede describir el espacio y los materiales?

17. ¿Considera que la clase es un ambiente seguro y confiable?

¿Los alumnos plantean o expresan alguna idea?

18. ¿Qué tan diverso es su grupo en estilo de aprendizajes?

¿Le ayuda?

¿Le impide?

¿De qué manera?

19. ¿El voto y otras actividades democráticas son abordadas en el grupo?

¿De solidaridad?

20. ¿Participa o realiza alguna investigación científica?

¿Pone en práctica el proceso de investigación-acción?

21. ¿Cómo realiza una evaluación diagnóstica?

Los resultados de esa evaluación ¿Cómo los empleo?

22. ¿Elabora y aplica instrumentos basados en las competencias individuales de los alumnos?

¿Lleva algún registro?

23. ¿Atiende los diferentes estilos de aprendizaje?

¿Qué tipos?

¿Cómo las atiende?

24. ¿Ha establecido alguna amistad con los alumnos?

¿Cómo describe esa amistad?

25. ¿Cómo detecta las necesidades al inicio del ciclo escolar?

26. ¿Qué acciones lleva a cabo para detectar las necesidades de los alumnos al inicio de cada ciclo?

¿Elabora el perfil de entrada de los alumnos del grado?

¿Observa fortalezas y debilidades de los alumnos?

27. ¿Promueve el desarrollo del pensamiento lógico y creativo del alumno?
- ¿De qué manera los promueve?
- ¿Intercambia técnicas para solucionar problemas en el grupo?
28. ¿Qué características tiene el niño incluido?
- ¿Qué dificultades tiene en sus aspiraciones, su entorno social, económico y su condición de vida?
29. ¿Tiene comunicación directa con la familia del alumno incluido?
- ¿de qué manera?
30. ¿Realizaría un curso o diplomado que reconozca su labor y a complemente sus habilidades como docente?
- ¿Qué temas abordaría?
31. ¿Qué espera lograr con su trabajo en la educación de sus alumnos?
32. ¿Sus compañeros de trabajo comparten recursos o materiales didácticos?
- ¿Intercambian experiencias?
33. ¿Qué situaciones de la jornada diaria interrumpen la dinámica del grupo?, ¿cómo lo aborda?
34. ¿Considera logrados los objetivos planteados?
- ¿requiere cambios?
35. ¿Cuál fue su reacción al saber que tendría a un alumno con síndrome de Down en su grupo?
- ¿Cómo lo afrontó?
36. ¿Es accesible el horario de la escuela para desarrollar su trabajo?
- ¿Qué horario tiene?
- ¿Es accesible el horario para los consejos técnicos?
37. ¿Qué elementos debe tener una persona con síndrome de Down para que ingrese a sus clases?
38. ¿Cómo cree usted que deba ser un maestro para incluir a una persona con síndrome de Down?
- ¿Qué habilidades debe tener?
- ¿Cómo mejorar la inclusión educativa de esta población?

Anexo 4

Tabla 15

Participantes docentes y antecedentes de inclusión educativa

Docente	Alumnos con SD incluidos	Experiencia laboral	Niveles impartidos
Docente 1	2 alumnos	9 años	1°, 2° y 3° de primaria
Docente 2	6 alumnos	3 años	3°, 5° y 6° de primaria
Docente 3	2 alumnos	5 años	1°, 2°, 3° y 4° de primaria
Docente 4	1 alumno	11 años	3° de preescolar, 1° de primaria y 2° de secundaria
Docente 5	3 alumnos	8 años	Preescolar; 1°, 2°, 3°, 4° y 6° de primaria
Docente 6	50 alumnos	11 años (primaria) / 9 años (secundaria)	Educación primaria regular y especial; secundaria
Docente 7	7 alumnos	21 años	Primaria, secundaria y telesecundaria
Docente 8	1 alumno	6 años	2°, 3°, 4° y 6° de primaria
Docente 9	1 alumno	15 años	Primaria
Docente 10	1 alumno	4 años	2°, 3° y 5° de primaria

Nota: Fuente elaboración propia. Nota: SD = Síndrome de Down.

Anexo 5

Tabla 16

Características generales de los participantes

Participante	Sexo	Edad	Origen	Formación	Experiencia (años)	Zona laboral	Grados impartidos	Grado de inclusión de SD	Condiciones distintas
P1	F	34	Guerrero, Chih.	NRRFM	9	Sureste de Cd. Juárez	1°, 2°, 3°	3°	No especificado

P2	F	27	Madera, Chih.	NRRFM	3	Noroeste Cd. Juárez	3°, 5°, 6°	3°	Ceguera, autismo, problemas auditivos y de aprendizaje
P3	F	28	Cd. Juárez, Chih.	UACJ	5	Noroeste Cd. Juárez	1°, 2°, 3°, 4°	2°	NEE
P4	F	38	Cd. Juárez, Chih.	NRRFM	11	Noroeste Cd. Juárez	Todos los grados	1°	No especificado
P5	F	32	Cd. Juárez, Chih.	UACJ	8	Noroeste Cd. Juárez	1°, 2°, 3°, 4°, 6°	2° y 3°	No especificado
P6	F	54	No especifica do	No especifica do	20	Diversos niveles	Todos (primaria , especial y secundar ia)	3°, 4°, 5° y secundaria	No especificado
P7	M	54	Vicente Guerrero, Durango.	Normal Rural J. G. Aguilera.	21	Sureste Cd. Juárez	Todos (primaria , secundar ia, comunita ria)	3°, 4°, 5°	No especificado
P8	M	34	Cd. Juárez, Chih.	UACJ	6	Sureste Cd. Juárez	2°, 3°, 4°, 6°	3°	No especificado
P9	M	40	Nuevo Casas Grandes, Chih.	UPN	15	No especificad o	Todos los grados	3°	No especificado
P10	M	30	Parral, Chih.	UACH	4	No especificad o	2°, 3°, 5°	5°	No especificado

Nota. P = Participante; SD = Síndrome de Down; NEE = Necesidades Educativas Especiales; NRRFM = Normal Rural Ricardo Flores Magón; UACJ = Universidad Autónoma de Ciudad Juárez; UPN = Universidad Pedagógica Nacional; UACH = Universidad Autónoma de Chihuahua.

Fuente: elaboración propia con ayuda de IA.