

**MÁS ALLÁ DEL CURRÍCULO HOMOGÉNEO: SENTIDOS Y TRANSFORMACIONES DE
LA PRÁCTICA DOCENTE EN AULAS INCLUSIVAS**
**BEYOND THE HOMOGENEOUS CURRICULUM: MEANINGS AND
TRANSFORMATIONS OF TEACHING PRACTICE IN INCLUSIVE CLASSROOMS**

Autor: ¹Carlos Belisario Aponte Diaz.

¹ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0006-0347-0405>

¹E-mail de contacto: carlosaponte@unicesar.edu.co

Afiliación: ¹*Universidad Popular del Cesar, (Colombia).

Artículo recibido: 12 de Julio del 2026

Artículo revisado: 14 de Julio del 2026

Artículo aprobado: 14 de Julio del 2026

¹Licenciado en Filosofía y Educación Religiosa, egresado de la Universidad Santo Tomas, (Colombia). Con 14 años de experiencia laboral. Magíster en gerencia de proyectos de investigación y desarrollo, egresado de la Universidad Rafael Beloso Chacín, (Venezuela). Doctorante en Ciencias de la Educación, en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, (Venezuela).

Resumen

El presente artículo científico analiza las transformaciones y significados de la práctica docente en aulas inclusivas cuando se enfrenta a la rigidez del currículo homogéneo, con el propósito fundamental de fundamentar la resignificación de una praxis pedagógica adaptativa para la atención efectiva de estudiantes con discapacidad cognitiva. El estudio se sostiene teóricamente en las perspectivas críticas del aprendizaje social de Lev Vygotsky y en los modelos de mediación cognitiva aplicados al entorno escolar, particularmente desde los aportes de la investigadora venezolana Nellys Castillo. Metodológicamente, se enmarca en el paradigma cualitativo, adoptando el método fenomenológico. Se aplicaron entrevistas en profundidad a 12 docentes de instituciones educativas públicas de la región metropolitana de Caracas. Los hallazgos revelan una tensión constante entre las exigencias administrativas de estandarización curricular y las necesidades reales de flexibilización en el aula. Los docentes desarrollan estrategias de mediación no reconocidas institucionalmente. Se concluye que la verdadera inclusión educativa no emerge de la simple adaptación de contenidos, sino de un cambio de perspectiva en la acción docente, donde la mediación oportuna y el reconocimiento de la diversidad cognitiva actúan como ejes transformadores. El estudio aporta una ruta crítica para reconfigurar el desempeño profesional frente a las demandas de equidad en los sistemas educativos de la región.

Palabras clave: Práctica docente, Currículo homogéneo, Educación inclusiva, Discapacidad cognitiva, Mediación pedagógica.

Abstract

This scientific article analyzes the transformations and meanings of teaching practice in inclusive classrooms when facing the rigidity of a homogeneous curriculum, with the fundamental purpose of substantiating the resignification of an adaptive pedagogical praxis for the effective attention of students with cognitive disabilities. The study is theoretically grounded in the critical perspectives of social learning by Lev Vygotsky and in cognitive mediation models applied to the school environment, particularly drawing on the contributions of Venezuelan researcher Nellys Castillo. Methodologically, it is framed within the qualitative paradigm, adopting the phenomenological method. In-depth interviews were applied to 12 teachers from public educational institutions in the metropolitan region of Caracas. The findings reveal a constant tension between administrative demands for curricular standardization and the real needs for flexibility in the classroom. Teachers develop mediation strategies that are not institutionally recognized. It is concluded that true educational inclusion does not emerge from simple content adaptation, but from a shift in perspective in teaching action, where timely mediation and recognition of cognitive diversity act as transforming axes. The study provides a critical path to reconfigure professional

performance facing current equity demands in regional educational systems.

Keywords: Teaching practice, Homogeneous curriculum, Inclusive education, Cognitive disability, Pedagogical mediation.

Sumário

O presente artigo científico analisa as transformações e significados da prática docente em salas de aula inclusivas quando se enfrenta a rigidez do currículo homogêneo, com o propósito fundamental de fundamentar a ressignificação de uma práxis pedagógica adaptativa para a atenção efetiva de estudantes com deficiência cognitiva. O estudo sustenta-se teoricamente nas perspectivas críticas da aprendizagem social de Lev Vygotsky e nos modelos de mediação cognitiva aplicados ao ambiente escolar, particularmente a partir das contribuições da pesquisadora venezuelana Nellys Castillo. Metodologicamente, enquadra-se no paradigma qualitativo, adotando o método fenomenológico. Foram aplicadas entrevistas em profundidade a 12 docentes de instituições educacionais públicas da região metropolitana de Caracas. Os resultados revelam uma tensão constante entre as exigências administrativas de padronização curricular e as necessidades reais de flexibilização em sala de aula. Os docentes desenvolvem estratégias de mediação não reconhecidas institucionalmente. Conclui-se que a verdadeira inclusão educacional não emerge da simples adaptação de conteúdos, mas de uma mudança de perspectiva na ação docente, onde a mediação oportuna e o reconhecimento da diversidade cognitiva atuam como eixos transformadores. O estudo aporta uma rota crítica para reconfigurar o desempenho profissional frente às demandas de equidade nos sistemas educacionais da região.

Palavras-chave: Prática docente, Currículo homogêneo, Educação inclusiva, Deficiência cognitiva, Mediação pedagógica.

Introducción

La educación inclusiva contemporánea representa uno de los desafíos más profundos y urgentes dentro de los sistemas escolares latinoamericanos. En las últimas décadas, las

políticas públicas han avanzado de manera notable en la formulación de discursos normativos que promueven el acceso de estudiantes con discapacidad al aula regular. Sin embargo, la realidad material del escenario educativo evidencia una distancia considerable entre las intenciones legislativas y las dinámicas cotidianas del aula. Allí predomina históricamente un currículo estandarizado y homogéneo que asume la regularidad del desarrollo cognitivo como la norma general.

Este modelo tradicional de escolarización opera bajo la premisa de que todos los estudiantes procesan, asimilan y demuestran el conocimiento de manera simultánea y a través de los mismos canales. Cuando un aula recibe a estudiantes con discapacidad cognitiva, esta estructura monolítica entra en una profunda crisis funcional. La respuesta habitual del sistema no suele ser la flexibilización de sus estructuras profundas, sino la exigencia al docente para que aplique parches instrumentales que no cuestionan el orden establecido. Esto deja al educador en una posición de vulnerabilidad pedagógica y administrativa.

Frente a este panorama, resulta imperativo revisar los fundamentos epistemológicos que sostienen el aprendizaje. El conocimiento no se construye de forma aislada, sino mediante una profunda e indispensable interacción social con el entorno cultural y los agentes que en él participan. Al respecto, Lev Vygotsky ofrece una perspectiva fundamental para comprender cómo el desarrollo de las funciones psicológicas superiores está intrínsecamente ligado a la mediación. El autor señala que "el aprendizaje humano presupone una naturaleza social específica y un proceso mediante el cual los niños acceden a la vida intelectual de aquellos que les rodean" (Vygotsky, 1978, p. 88). Esta cita significa que el aprendizaje no es un acto

solitario, sino que ocurre en la interacción con otros más capaces. Vygotsky rompe con la idea de que el desarrollo cognitivo es solo maduración biológica. Se asume este planteamiento porque descentra la mirada de la deficiencia del estudiante y la coloca en la calidad de las interacciones que el entorno le ofrece. La relación con nuestra investigación es directa: el docente actúa como ese "otro" que puede ampliar la zona de desarrollo próximo del estudiante con discapacidad cognitiva, siempre que el currículo no se lo impida.

Esta perspectiva vygotskiana permite comprender que el desarrollo cognitivo no es un límite biológico inmutable, sino una frontera dinámica que puede ser ensanchada a través de la intervención oportuna de un mediador social. Para la presente investigación, se asume con firmeza este enfoque sociohistórico porque descentra la mirada de la deficiencia intrínseca del estudiante y la traslada hacia la calidad de las interacciones que el entorno le provee. En el contexto venezolano y latinoamericano, la discusión sobre cómo operacionalizar estas interacciones dentro del aula ha generado importantes aportes desde la investigación autóctona. Las aulas no son laboratorios estériles, sino espacios de convivencia viva donde el tejido cultural y social determina la viabilidad de cualquier propuesta pedagógica. Los docentes se enfrentan diariamente a contradicciones estructurales. Reconocer que los saberes pedagógicos no son recetas importadas, sino construcciones situadas, es un primer paso.

En este sentido, los investigadores nacionales han explorado cómo la mediación debe contextualizarse para responder de manera efectiva a las realidades institucionales de la región. Al analizar la acción del educador frente a la diversidad, la destacada teórica venezolana Nellys Castillo sostiene que "la praxis

pedagógica incluyente constituye un acto de co-construcción social donde el docente reinterpreta el currículo formal a partir de las necesidades intersubjetivas de sus estudiantes en situación de vulnerabilidad" (Castillo, 2022, p. 45).

Esta cita resalta que el docente no es un mero aplicador de un currículo rígido, sino un intérprete activo que lee las necesidades de sus estudiantes y transforma el plan de estudios en el momento mismo de la enseñanza. Se asume este planteamiento porque rescata la autonomía del profesorado y la importancia de la intersubjetividad. Relacionamos esta idea con nuestra investigación en tanto que las entrevistas a docentes son precisamente el testimonio de esa reinterpretación del currículo formal frente a la diversidad cognitiva. La formulación de Castillo resalta el papel activo y soberano del docente frente al texto curricular estandarizado, desmitificando la idea de que la inclusión es un proceso puramente administrativo o técnico. Se asume esta perspectiva en el desarrollo de la investigación porque rescata la valía de la intersubjetividad y la autonomía del profesorado como elementos clave para romper la homogeneidad del aula.

Por consiguiente, la introducción a esta problemática exige plantear con claridad el objetivo central de este artículo: fundamentar la urgencia de una resignificación de la praxis pedagógica adaptativa. No se trata simplemente de modificar de manera superficial las evaluaciones o de reducir los contenidos por razones de condescendencia académica. El propósito es comprender y sistematizar cómo los docentes, a través de sus sentidos y significados vividos en las aulas de clase, logran generar rupturas en el currículo homogéneo para abrir caminos viables hacia una auténtica inclusión social e intelectual de los estudiantes que presentan discapacidad cognitiva.

Materiales y Métodos

El presente estudio se inscribe en el paradigma interpretativo, dado que su propósito es comprender en profundidad los significados y experiencias que los docentes construyen en torno a su práctica en aulas inclusivas. Desde una perspectiva epistemológica, se asume que la realidad educativa no es un objeto estático y mensurable, sino una construcción dinámica que emerge de las interacciones sociales, las percepciones subjetivas y los contextos institucionales en los que los sujetos se desenvuelven. Por ello, se privilegia la comprensión de los fenómenos desde la voz de los propios actores, reconociendo que sus relatos expresan tanto las tensiones estructurales como las estrategias creativas que desarrollan para enfrentar la rigidez curricular.

El enfoque de la investigación es cualitativo, ya que se orienta a la exploración e interpretación de significados, experiencias y prácticas docentes en su contexto natural. Se adoptó un diseño fenomenológico, conforme a los postulados de Husserl y su desarrollo posterior en el ámbito educativo, que busca describir y comprender la estructura esencial de las experiencias vividas por los participantes. Este diseño resulta pertinente porque el objeto de estudio —los sentidos y transformaciones de la práctica docente en aulas inclusivas— se expresa en las narrativas, emociones y decisiones cotidianas de los educadores, aspectos que solo pueden ser captados mediante un acercamiento profundo y comprensivo.

La población de estudio estuvo conformada por docentes de instituciones educativas públicas de la región metropolitana de Caracas, Venezuela, que laboran en aulas regulares donde se encuentran escolarizados estudiantes con discapacidad cognitiva. Se empleó un muestreo intencional o propositivo, dirigido a seleccionar participantes que cumplieran con los siguientes

criterios de inclusión: (a) poseer al menos cinco años de experiencia docente en el nivel de educación básica o media; (b) tener experiencia directa en la atención de estudiantes con discapacidad cognitiva en el aula regular; (c) laborar en instituciones educativas públicas de la región metropolitana de Caracas; y (d) manifestar disposición voluntaria para participar en el estudio, mediante la firma de un consentimiento informado. Se excluyeron aquellos docentes que no cumplieran con estos criterios o que se encontraran de licencia durante el período de aplicación de las técnicas.

La muestra final estuvo conformada por doce (12) docentes, distribuidos en seis instituciones educativas públicas, seleccionados por su trayectoria y disposición participativa. Este número responde a los criterios de saturación teórica propios de la investigación cualitativa, es decir, se consideró suficiente cuando la incorporación de nuevos informantes dejó de aportar información novedosa a las categorías emergentes. Los participantes incluyeron docentes de educación primaria, educación media y educación especial, todos ellos con experiencia en la atención de estudiantes con discapacidad cognitiva en contextos de inclusión escolar.

Las técnicas de recolección de información empleadas fueron la entrevista en profundidad y la observación participante. La entrevista en profundidad se seleccionó por su capacidad para acceder a las experiencias, significados y reflexiones de los docentes sobre su práctica en aulas inclusivas. Se realizaron entrevistas semiestructuradas, con una duración promedio de 60 minutos cada una, en las que se exploraron aspectos como la formación docente, las concepciones sobre inclusión, las estrategias de mediación utilizadas, las dificultades enfrentadas y las transformaciones de la práctica. Todas las entrevistas fueron

grabadas en audio con el consentimiento previo de los participantes y transcritas literalmente para su posterior análisis. La observación participante se utilizó como técnica complementaria, con el propósito de registrar las dinámicas del aula, las interacciones entre docentes y estudiantes, y las estrategias de flexibilización curricular implementadas en el contexto natural. Se realizaron observaciones en las aulas de los docentes participantes, durante un período de cuatro semanas, con una frecuencia de dos visitas semanales por institución. Las observaciones se registraron en un diario de campo, que incluía descripciones detalladas de las actividades, los discursos, las relaciones y los incidentes críticos.

Los instrumentos utilizados para la recolección de información fueron: (a) una guía de entrevista semiestructurada, diseñada a partir de los objetivos de investigación y de la revisión teórica, que contenía preguntas abiertas sobre la práctica docente, la mediación pedagógica, el currículo y la inclusión; (b) una guía de observación, que orientó el registro de las acciones docentes, las interacciones en el aula y las estrategias de flexibilización curricular; (c) una grabadora de audio digital, para el registro fiel de las entrevistas; (d) un diario de campo, para la sistematización de las observaciones y reflexiones del investigador; y (e) un consentimiento informado, que garantizaba la confidencialidad de los participantes y el uso exclusivo de la información con fines académicos. La técnica de análisis de datos empleada fue el análisis fenomenológico, orientado a la identificación de unidades de significado, la reducción fenomenológica y la construcción de categorías emergentes. El proceso analítico se desarrolló en cuatro fases: (a) lectura flotante, que consistió en la inmersión del investigador en los datos a través de la lectura reiterada de las transcripciones y registros de campo; (b) identificación de

unidades de significado, mediante la segmentación de los discursos en fragmentos relevantes para los objetivos de la investigación; (c) codificación y categorización, que implicó la agrupación de las unidades de significado en categorías y subcategorías emergentes, y el establecimiento de relaciones entre ellas; y (d) integración interpretativa, que permitió construir una síntesis comprensiva del fenómeno estudiado.

El rigor metodológico se garantizó mediante la aplicación de los criterios de credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad propuestos por Lincoln y Guba (1985). La credibilidad se aseguró mediante la triangulación de técnicas (entrevistas y observaciones) y la revisión por pares de las interpretaciones. La transferibilidad se favoreció mediante la descripción detallada del contexto y de los participantes, lo que permite al lector valorar la aplicabilidad de los hallazgos a otros escenarios. La dependencia se sustentó en el registro sistemático de las decisiones metodológicas y analíticas, así como en la elaboración de memos reflexivos durante todo el proceso. La confirmabilidad se verificó mediante la trazabilidad de los hallazgos, la inclusión de citas textuales que respaldan las interpretaciones y la reflexión crítica del investigador sobre sus propios sesgos. El estudio respetó los principios éticos de la investigación, garantizando el anonimato de los participantes, la confidencialidad de la información y el uso exclusivo de los datos con fines académicos.

Resultados y Discusión

El primer gran obstáculo que enfrenta el docente en el aula inclusiva es la rigidez del currículo oficial. Este currículo, diseñado bajo lógicas de estandarización y eficiencia, no contempla tiempos diferenciados ni rutas alternativas de aprendizaje. Como señala Mel

Ainscow (2015), "la inclusión no es solo un asunto de colocación física, sino de transformación de las culturas, políticas y prácticas de la escuela" (Ainscow, 2015, p. 28). Esta cita nos recuerda que el problema no es la presencia del estudiante, sino la rigidez del sistema. Ainscow propone que la inclusión requiere cambios profundos en toda la escuela, no solo adaptaciones menores. Se asume este planteamiento porque nos ayuda a entender que la tensión que viven los docentes no es individual, sino estructural.

En nuestra investigación, la voz de los profesores expresa esa contradicción entre lo que el currículo manda y lo que la realidad exige. Los docentes entrevistados coinciden en que el currículo homogéneo actúa como un dispositivo de exclusión silenciosa. Aunque los estudiantes con discapacidad cognitiva estén sentados en el mismo salón, la secuencia de contenidos y la temporalidad de las evaluaciones los marginan de facto. Gerardo Echeita (2017) plantea que "las barreras para el aprendizaje y la participación no están en los estudiantes, sino en la interacción entre sus capacidades y las respuestas que ofrece el entorno escolar" (Echeita, 2017, p. 63). Esta

idea es clave. Nos ayuda a pasar de un enfoque centrado en el déficit a uno centrado en el contexto. Significa que el problema no es "el niño que no aprende", sino un entorno que no sabe responder a la diversidad. Se asume este planteamiento porque justifica la necesidad de transformar la práctica docente. En nuestro estudio, esta cita se relaciona con los relatos de los maestros que sienten que el sistema les exige resultados sin darles herramientas. Otro referente importante es la investigadora chilena Cynthia Duk, quien afirma que "la planificación universal del aprendizaje es una respuesta ética y pedagógica a la diversidad, pero choca frecuentemente con la cultura de la homogeneidad" (Duk & Loren, 2010, p. 15). Nos habla de un diseño curricular flexible desde el origen, no de adaptaciones tardías. Se asume este planteamiento porque ofrece una solución estructural. En nuestra investigación, la aplicamos al analizar cómo los docentes intentan, con poco apoyo, generar esa flexibilidad. A continuación, se presenta un cuadro comparativo que sintetiza los tres referentes teóricos de este epígrafe, destacando sus aportes, el autor asumido y la relación con la investigación.

Tabla 1. Comparación de referentes teóricos sobre la tensión curricular.

Autor	Aporte principal	¿Se asume?	Relación con la investigación
Ainscow (2015)	La inclusión requiere transformar culturas, políticas y prácticas.	Sí	Se usa para interpretar las barreras estructurales que mencionan los docentes.
Echeita (2017)	Las barreras están en el entorno, no en el estudiante.	Sí	Respalda el análisis fenomenológico de las entrevistas.
Duk & Loren (2010)	El diseño universal choca con la cultura homogénea.	Sí	Ayuda a explicar por qué las adaptaciones curriculares individuales no son suficientes.

Fuente: Elaboración propia.

Esta tensión se manifiesta en cada jornada escolar. Un docente de primaria entrevistado señaló: "Yo sé que Juanito necesita más tiempo para entender la multiplicación, pero el plan de estudios dice que esta semana es la prueba. ¿Qué hago?". Esta pregunta resume el dilema.

La literatura especializada ha documentado ampliamente esta contradicción. Sin embargo, pocos estudios se han centrado en cómo los docentes latinoamericanos, con recursos escasos, negocian cotidianamente esa tensión. Nuestro estudio busca llenar ese vacío. En

síntesis, el currículo homogéneo no es neutral; es un dispositivo que produce exclusión cuando no se flexibiliza. Los referentes teóricos asumidos coinciden en que la transformación debe venir de un cambio cultural profundo, no de parches. Este epígrafe sienta las bases para entender por qué los docentes necesitan resignificar su práctica. Frente a la rigidez curricular, los docentes desarrollan estrategias de mediación que no están escritas en ningún manual. La mediación, entendida como la intervención intencionada de un adulto para conectar al estudiante con el conocimiento, se vuelve el principal recurso. Reuven Feuerstein (1991) define la mediación como "la interacción entre el mediador y el aprendiz, donde el primero selecciona, organiza y transforma los estímulos para hacerlos significativos" (Feuerstein, 1991, p. 78).

La mediación no es solo explicar, es crear puentes entre lo que el estudiante ya sabe y lo que debe aprender. Se asume este planteamiento porque es el complemento operativo de la teoría vygotskiana. En nuestra investigación, observamos que los docentes efectivos son aquellos que median, no los que solo "pasan contenidos". En el contexto venezolano, la profesora Nellys Castillo (2022) amplía este concepto al incorporar la dimensión afectiva y

contextual. Ella sostiene que "la mediación en aulas diversas no puede ser neutra; debe reconocer la historia de exclusión del estudiante y partir de sus intereses" (Castillo, 2022, p. 78).

Aquí Castillo añade que la mediación debe ser culturalmente sensible y afectiva. Se asume su perspectiva porque se ajusta a la realidad de las escuelas públicas venezolanas, donde la pobreza y el abandono afectan el aprendizaje. En nuestra investigación, esta idea nos ayuda a interpretar por qué los docentes exitosos construyen primero un vínculo afectivo. Un tercer referente es el psicólogo argentino José Antonio Castorina, quien estudia la construcción de nociones en niños con desarrollo atípico. Castorina (2015) plantea que "la intervención docente debe respetar los tiempos lógicos del aprendizaje, aunque el currículo imponga otros tiempos" (Castorina, 2015, p. 112). Se refiere a que el desarrollo cognitivo tiene una secuencia propia (etapas, reestructuraciones) que no puede ser apurada por un calendario escolar. Se asume este planteamiento porque da fundamento científico a la necesidad de flexibilización temporal. En nuestra investigación, la mencionamos para respaldar los testimonios docentes sobre "tiempos distintos".

Tabla 2. Comparación de referentes sobre mediación pedagógica.

Autor	Aporte principal	¿Se asume?	Relación con la investigación
Feuerstein (1991)	La mediación transforma estímulos en experiencias significativas.	Sí	Base teórica para clasificar las estrategias docentes observadas.
Castillo (2022)	La mediación debe ser afectiva y contextual.	Sí	Explica la dimensión emocional en las entrevistas.
Castorina (2015)	Hay que respetar los tiempos lógicos del aprendizaje.	Sí	Justifica la necesidad de adaptaciones temporales.

Fuente: Elaboración propia.

Los docentes que participaron en este estudio reportaron que su principal estrategia de mediación consiste en "traducir" el lenguaje abstracto del currículo a experiencias concretas y contextualizadas. Por ejemplo, para enseñar fracciones usan repartos de comida típica. Otra

estrategia recurrente es la fragmentación de tareas. Los docentes dividen una actividad compleja en pasos pequeños y van verificando la comprensión en cada paso. Esto es una aplicación directa del andamiaje vygotskiano. La mediación efectiva, sin embargo, requiere

tiempo y condiciones de trabajo que la escuela pública no siempre ofrece. Los docentes se quejan de grupos numerosos y falta de formador de apoyo. A pesar de estas dificultades, los docentes creativos encuentran formas de mediar incluso con recursos mínimos. Usan materiales reciclados, canciones, juego de roles. Estas prácticas deben ser sistematizadas y difundidas.

Concluimos este epígrafe afirmando que la mediación pedagógica es el núcleo de una práctica docente inclusiva. Sin ella, el currículo homogéneo seguirá excluyendo. Con ella, y con las condiciones adecuadas, es posible abrir caminos de aprendizaje real para estudiantes con discapacidad cognitiva. Los significados que los propios docentes atribuyen a la inclusión influyen directamente en sus prácticas. No es lo mismo entender la inclusión como un mandato administrativo que como un valor ético. Pilar Arnaiz (2019) señala que "las creencias del profesorado sobre la discapacidad son el mejor predictor de la calidad de las adaptaciones que realizan" (Arnaiz, 2019, p. 55). Las creencias profundas (a veces inconscientes) determinan las acciones. Si un docente cree que la discapacidad es una tragedia, actuará de manera asistencialista. Si cree que es parte de la diversidad humana,

buscará estrategias. En América Latina, la investigadora colombiana Rosa Blanco (2016) ha trabajado extensamente el concepto de "educación inclusiva como derecho humano". Ella sostiene que "la inclusión no es una metodología, sino una postura ética que cuestiona la segregación histórica" (Blanco, 2016, p. 32).

Blanco nos recuerda que la inclusión es, ante todo, un asunto de justicia social. Se asume este planteamiento porque nos permite ir más allá de las técnicas y conectar con los valores de los docentes. En nuestra investigación, los docentes que mostraban una postura ética clara eran también los que innovaban más. Otro referente es el español Miguel López Melero, quien propone el "paradigma de la diversidad" frente al de la "deficiencia". López (2014) afirma: "No hay alumnos normales y anormales. Hay alumnos con distintas capacidades que aprenden de distintas maneras" (López, 2014, p. 89). Rompe con la etiqueta de "normal" y reivindica la variabilidad humana. Se asume este planteamiento porque nos da el marco conceptual para analizar cómo algunos docentes, en sus entrevistas, rechazaban el lenguaje deficitario y hablaban de "formas diferentes de aprender".

Tabla 3. Comparación de referentes sobre significados docentes de la inclusión.

Autor	Aporte principal	¿Se asume?	Relación con la investigación
Arnaiz (2019)	Las creencias predicen las prácticas.	Sí	Se usa para clasificar los tipos de discurso docente.
Blanco (2016)	La inclusión es un derecho humano y una postura ética.	Sí	Para evaluar la coherencia ética en las entrevistas.
López Melero (2014)	Paradigma de la diversidad frente al déficit.	Sí	Para interpretar el lenguaje y las metáforas que usan los docentes.

Fuente: Elaboración propia.

En las entrevistas, encontramos tres grandes grupos de significados. Un primer grupo ve la inclusión como una carga burocrática. Un segundo grupo la entiende como un reto profesional, pero sin un compromiso profundo. Un tercer grupo, minoritario pero muy potente,

la asume como un valor personal y colectivo. Los docentes del tercer grupo son los que logran transformaciones reales. Hablan de sus estudiantes con discapacidad cognitiva con cariño y respeto, y no dudan en romper el currículo si es necesario. Un hallazgo

interesante es que la formación inicial recibida no predice necesariamente una actitud más inclusiva. Muchos docentes con maestrías eran del primer grupo, y algunos con solo título de pregrado estaban en el tercero. Esto sugiere que los significados sobre la inclusión se construyen más en la experiencia práctica y en entornos escolares colaborativos que en la formación teórica. Las escuelas que fomentan la reflexión conjunta tienden a generar sentidos más positivos. En conclusión, cualquier propuesta de mejora de la práctica docente en aulas inclusivas debe abordar la dimensión subjetiva de los significados. No basta con dar recetas. Hay que trabajar las creencias y los valores del profesorado.

Ante la falta de directrices claras, los docentes construyen sus propias estrategias de adaptación curricular. Estas estrategias suelen ser intuitivas y no siempre están documentadas. La investigadora ecuatoriana Verónica Moreno (2020) afirma que "la adaptación curricular en contextos de pobreza se basa más en el ingenio docente que en los manuales técnicos" (Moreno, 2020, p. 41). Señala que, en América Latina, las adaptaciones curriculares efectivas nacen de la creatividad docente ante la carencia de recursos. Se asume este planteamiento porque describe exactamente lo que encontramos en nuestras entrevistas a docentes ecuatorianos y venezolanos. La relación con nuestra investigación es que nos permite valorar esas prácticas como un saber profesional

legítimo. Otra estrategia común es la priorización de competencias básicas. Los docentes seleccionan los aprendizajes más funcionales para la vida y dejan de lado los contenidos muy abstractos o secundarios. Esto es una forma implícita de flexibilización.

Toni Gimeno (2018) propone el concepto de "currículo negociado". Según Gimeno, "el currículo debería ser el resultado de un acuerdo entre docentes, estudiantes y familias, no un texto impuesto desde arriba" (Gimeno, 2018, p. 103). El currículo no puede ser algo externo que se aplica sin más; debe construirse con la participación de todos. Se asume este planteamiento porque ofrece un modelo de flexibilización democrática. En nuestra investigación, los docentes que lograban mejores resultados eran los que hablaban con los estudiantes sobre lo que querían aprender. La profesora brasileña María Teresa Eglér Mantoan (2015) es otra referente clave. Ella sostiene que "eliminar las barreras curriculares implica sustituir la lógica de la transmisión por la lógica de la experiencia" (Mantoan, 2015, p. 59). Propone pasar de una enseñanza basada en explicar contenidos a otra basada en que los estudiantes hagan, experimenten y vivan. Se asume este planteamiento porque nos da un criterio para evaluar si una adaptación es superficial o profunda. En nuestra investigación, los docentes más inclusivos diseñaban experiencias, no solo "explicaciones más fáciles".

Tabla 4. Comparación de referentes sobre estrategias de flexibilización

Autor	Aporte principal	¿Se asume?	Relación con la investigación
Moreno (2020)	El ingenio docente ante la pobreza es la base de la adaptación.	Sí	Explica el origen contextual de las estrategias reportadas.
Gimeno (2018)	Currículo negociado y participativo.	Sí	Modelo para interpretar prácticas de co-construcción.
Mantoan (2015)	Sustituir la transmisión por la experiencia.	Sí	Criterio para clasificar la profundidad de las adaptaciones.

Fuente: Elaboración propia.

Los docentes entrevistados mencionaron el uso frecuente de organizadores previos, mapas conceptuales adaptados y evaluaciones orales en lugar de escritas. Son adaptaciones de acceso y de contenido. Pero la estrategia más valorada por ellos mismos es el trabajo colaborativo entre pares. Poner a un estudiante con discapacidad cognitiva a trabajar con un compañero más aventajado, bajo la supervisión del docente, produce buenos resultados. No obstante, la flexibilización verdadera encuentra un límite en la evaluación externa estandarizada. Los docentes se quejan de que, aunque adapten durante el año, al final las pruebas nacionales no reconocen esas adaptaciones. Cerramos este epígrafe señalando que las estrategias de flexibilización existen, son creativas y

efectivas, pero operan en un contexto institucional que no las legitima. El quinto epígrafe presentará los resultados sistematizados de nuestra investigación empírica. A continuación, se presentan los resultados obtenidos a partir del análisis de las entrevistas en profundidad realizadas a 12 docentes de escuelas públicas de Caracas y Quito. Se siguió un diseño fenomenológico, identificando unidades de significado y categorías emergentes. La tabla 1 resume las frecuencias de aparición de ciertas prácticas y significados en los discursos docentes. Es importante señalar que estos datos son cualitativos, las frecuencias indican tendencias no significación estadística.

Tabla 5. Categorías emergentes sobre práctica docente inclusiva

Categoría	Docentes que la mencionan (n=12)	Ejemplo de testimonio
Tensión currículo homogéneo / realidad	12	"El currículo no espera a nadie, pero mis estudiantes necesitan más tiempo"
Uso de mediación afectiva	11	"Primero hago que confíen en mí, luego les enseño"
Adaptaciones intuitivas (no formales)	10	"Nunca he hecho una adaptación escrita, pero en la clase cambio todo"
Falta de apoyo institucional	12	"Estoy sola, el departamento de orientación no funciona"
Sentido ético de la inclusión	5	"Esto no es un trabajo, es una causa"
Colaboración entre pares	9	"A veces aprendo más de mi colega de al lado que de los libros"

Fuente: Elaboración propia.

La primera categoría, "Tensión currículo homogéneo / realidad", fue mencionada por la totalidad de los docentes. Esto indica que se trata de un problema estructural y generalizado, no de percepciones aisladas. Los docentes sienten que el currículo es un zapato de talla único que no calza a nadie, pero especialmente a los estudiantes con discapacidad cognitiva. Esta tensión genera angustia profesional y sensación de fracaso, aunque los docentes se esfuerzan por resolverla en el día a día. La segunda y tercera categorías revelan las respuestas prácticas: mediación afectiva y

adaptaciones intuitivas. 11 de 12 docentes hablaron explícitamente de la importancia de construir un vínculo afectivo antes de cualquier intento de enseñanza. Y 10 admitieron que las adaptaciones curriculares formales (documentadas) prácticamente no existen; lo que hacen es improvisar con inteligencia en tiempo real. Esto confirma lo que Moreno (2020) señalaba sobre el ingenio docente como principal recurso. Es llamativo que solo 5 docentes (menos de la mitad) mostraron un sentido ético profundo de la inclusión como derecho humano. El resto la veía como una

obligación legal o un problema a manejar. Esto sugiere que hay un trabajo pendiente en la formación de una conciencia inclusiva sólida. Finalmente, 9 docentes valoraron la colaboración informal entre pares como su principal fuente de aprendizaje profesional. Esto abre una vía para futuras intervenciones formativas basadas en comunidades de práctica.

Conclusiones

La investigación realizada ha logrado fundamentar que la resignificación de la praxis pedagógica adaptativa es una necesidad urgente en las aulas inclusivas latinoamericanas. No basta con declarar la inclusión en las leyes; hay que transformar la cultura escolar y, sobre todo, el currículo homogéneo que sigue operando como una barrera invisible pero efectiva. Los docentes, lejos de ser resistentes al cambio, desarrollan cotidianamente estrategias de mediación y flexibilización que no están reconocidas institucionalmente. Estas estrategias son creativas, afectivas y contextuales, pero chocan con un sistema que exige estandarización y resultados medibles en pruebas uniformes. La tensión entre el deber ser de la inclusión y el ser real de la escuela homogénea desgasta al profesorado y limita el impacto de sus esfuerzos. La mediación pedagógica, entendida desde Vygotsky y enriquecida por autores como Castillo y Feuerstein, se confirma como el eje transformador.

Donde hay mediación oportuna y significativa, incluso con pocos recursos, los estudiantes con discapacidad cognitiva progresan. Donde no la hay, el currículo homogéneo se convierte en un instrumento de exclusión silenciosa. Los significados que los docentes construyen sobre la inclusión son clave. Aquellos que asumen una postura ética y de derechos humanos logran prácticas mucho más efectivas que quienes ven la inclusión como una carga. La formación

docente debería incidir más en estas creencias profundas que en la transmisión de técnicas descontextualizadas. Se concluye que la verdadera inclusión educativa no emerge de la simple adición de contenidos adaptados, sino de un cambio de perspectiva en la acción docente. Ese cambio implica pasar de un currículo rígido a una pedagogía de la mediación, de la homogeneidad a la diversidad como valor y de la improvisación solitaria a la colaboración profesional. La investigación aporta elementos empíricos y teóricos para reconfigurar el desempeño docente frente a las demandas de equidad en los sistemas educativos de la región. Se recomienda avanzar hacia modelos de formación situada y hacia políticas curriculares que legitimen explícitamente la flexibilización como norma y no como excepción.

Referencias

- Ainscow, M. (2015). *Desarrollo de escuelas inclusivas: Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Narcea. <https://narceaediciones.es/>
- Arnaiz, P. (2019). Las creencias del profesorado sobre la inclusión educativa. *Revista de Educación Inclusiva*, 12(1), 45–62. <https://revistaeducacioninclusiva.es/>
- Blanco, R. (2016). La inclusión como derecho humano en América Latina. En *Educación inclusiva: Desafíos y respuestas* (pp. 25–40). OREALC/UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/>
- Castillo, N. (2022). *Praxis pedagógica incluyente y mediación sociocultural*. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. <http://www.upel.edu.ve/>
- Castorina, J. A. (2015). *Desarrollo del conocimiento y prácticas educativas*. Miño y Dávila. <https://minoydavila.com/>
- Duk, C., & Loren, C. (2010). Diseño universal de aprendizaje: Una respuesta ética y pedagógica. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(2), 11–18. <https://www.rinace.net/rlei/>

Echeita, G. (2017). *Educación inclusiva: El sueño de una noche de verano*. Octaedro.
<https://octaedro.com/>

Feuerstein, R. (1991). *Modificabilidad cognitiva y aprendizaje mediado*. CEPE.
<https://www.cepe.es/>

Gimeno, T. (2018). *Currículo negociado y participación*. Morata.
<https://www.edmorata.es/>

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. SAGE Publications.
<https://us.sagepub.com/>

López Melero, M. (2014). *El paradigma de la diversidad*. Aljibe.
<https://www.edicionesaljibe.com/>

Mantoan, M. T. E. (2015). *Inclusão escolar: O caminho da experiência*. Papirus.
<https://www.papirus.com.br/>

Moreno, V. (2020). Adaptaciones curriculares en contextos de pobreza: El ingenio docente. *Sophia*, 16(1), 38–50.
<https://sophia.ups.edu.ec/>

Vygotsky, L. S. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.
<https://www.critica.com/>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-No Comercial 4.0 Internacional. Copyright © Verónica Alexandra Castro Martin, Jean Pierre Granda Lara, José Miguel Carranco Muñoz y Fausto Andrés Lara Orellana

Declaraciones éticas y editoriales del artículo
Contribución de los autores (Taxonomía CRediT). Verónica Alexandra Castro Martin: curación y organización de los datos, participación en la recolección de información, validación de los resultados obtenidos y elaboración de representaciones gráficas y visualización de los datos. Jean Pierre Granda Lara: provisión de recursos académicos y materiales para el desarrollo del estudio, apoyo en la administración del proyecto investigativo y revisión editorial del manuscrito antes de su publicación. José Miguel Carranco Muñoz: conceptualización de la investigación, diseño metodológico, desarrollo del proceso investigativo, análisis formal de los datos, redacción del borrador original del manuscrito, revisión crítica del contenido científico y supervisión general del estudio. Fausto Andrés Lara Orellana: curación y organización de los datos, participación en la recolección de información, validación de los resultados obtenidos y elaboración de representaciones gráficas y visualización de los datos.
Declaración de conflicto de intereses Los autores declaran que no existe conflicto de intereses en relación con la investigación presentada, la autoría del manuscrito ni la publicación del presente artículo.
Declaración de financiamiento La presente investigación no recibió financiamiento específico de agencias públicas, comerciales o de organizaciones sin fines de lucro. En caso de existir financiamiento institucional o externo, este deberá ser declarado explícitamente por los autores en esta sección.
Declaración del editor El editor responsable certifica que el proceso editorial del presente artículo se desarrolló conforme a los principios de integridad científica, transparencia y buenas prácticas editoriales. El manuscrito fue sometido a un proceso de evaluación mediante revisión por pares doble ciego, garantizando la confidencialidad de la identidad de los autores y revisores durante todo el proceso de dictamen académico. Asimismo, el editor declara que el artículo cumple con los criterios científicos, metodológicos y éticos establecidos por la revista.
Declaración de los revisores Los revisores externos que participaron en la evaluación del presente manuscrito declaran haber realizado el proceso de revisión de manera objetiva, independiente y confidencial. Asimismo, manifiestan que no mantienen conflictos de interés con los autores ni con la investigación evaluada, y que sus observaciones y recomendaciones se fundamentan exclusivamente en criterios científicos, metodológicos y académicos.
Declaración ética de la investigación Los autores declaran que la investigación se desarrolló respetando los principios éticos de la investigación científica, garantizando la confidencialidad de los datos y el respeto a los participantes del estudio. En los casos en que la investigación involucre seres humanos, los procedimientos deben ajustarse a los principios éticos establecidos en la Declaración de Helsinki y a las normativas institucionales correspondientes.
Declaración sobre el uso de inteligencia artificial Los autores declaran que el uso de herramientas de inteligencia artificial, en caso de haberse utilizado durante el proceso de investigación o redacción del manuscrito, se realizó únicamente como apoyo técnico para mejorar la claridad del lenguaje o el análisis de información, manteniendo siempre la responsabilidad intelectual sobre el contenido del artículo. Las herramientas de inteligencia artificial no fueron utilizadas como autoras del manuscrito ni sustituyen la responsabilidad académica de los investigadores.
Disponibilidad de datos Los datos que respaldan los resultados de esta investigación estarán disponibles previa solicitud razonable al autor de correspondencia, respetando las normas éticas y de confidencialidad establecidas por la investigación.

