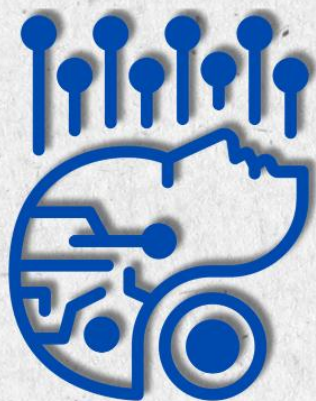


**CIENCIA Y DESCUBRIMIENTO**

*Revista Científica Multidisciplinaria*



**ISSN 3073-1232**

**Año: 2026**

**Volumen: 4**

**Número: 2**

**abr-jun**

**LA FORMACIÓN DEL DOCENTE  
INCLUSIVO: UN ABORDAJE  
EPISTÉMICO METODOLÓGICO  
DESDE LA PERSPECTIVA DE LA  
FENOMENOLOGÍA DE LA  
PRÁCTICA**

**THE TRAINING OF INCLUSIVE  
TEACHERS: AN EPISTEMIC AND  
METHODOLOGICAL APPROACH  
FROM THE PERSPECTIVE OF THE  
PHENOMENOLOGY OF PRACTICE**

**Autor:**

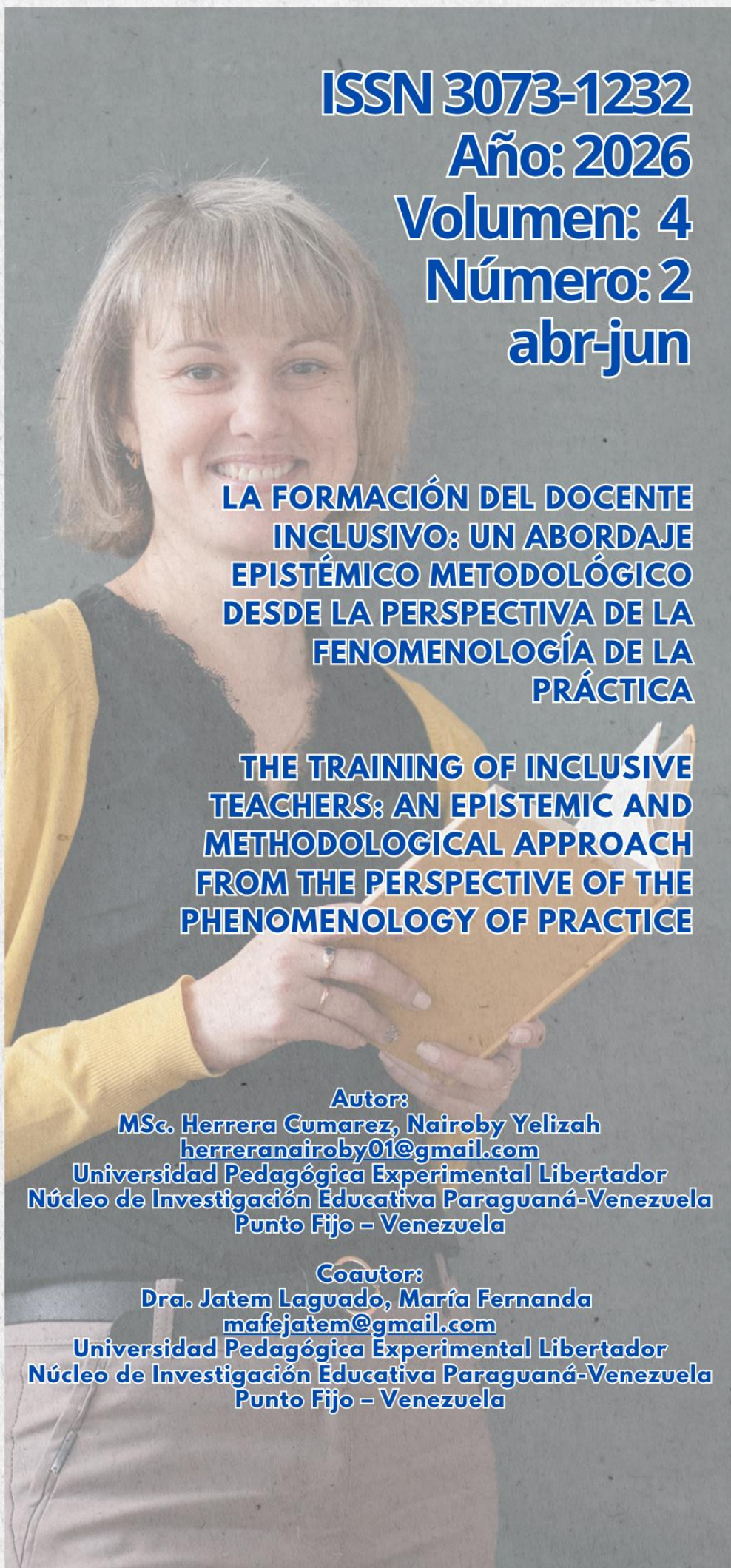
**MSc. Herrera Cumarez, Nairoby Yelizah**  
[herreranairoby01@gmail.com](mailto:herreranairoby01@gmail.com)

**Universidad Pedagógica Experimental Libertador**  
**Núcleo de Investigación Educativa Paraguaná-Venezuela**  
**Punto Fijo - Venezuela**

**Coautor:**

**Dra. Jatem Laguado, María Fernanda**  
[mafejatem@gmail.com](mailto:mafejatem@gmail.com)

**Universidad Pedagógica Experimental Libertador**  
**Núcleo de Investigación Educativa Paraguaná-Venezuela**  
**Punto Fijo - Venezuela**





**Recibido:** 28/03/2026

**Aceptado:** 25/04/2026

**Publicado:** 05/05/2026

**La formación del docente inclusivo: Un abordaje epistémico  
metodológico desde la perspectiva de la fenomenología de la práctica**  
**The training of inclusive teachers: An epistemic and methodological  
approach from the perspective of the phenomenology of practice**

**Autor:**

MSc. Herrera Cumarez, Nairoby Yelizah

<https://orcid.org/0009-0004-1805-1217>

[herreranairoby01@gmail.com](mailto:herreranairoby01@gmail.com)

Universidad Pedagógica Experimental Libertador

Núcleo de Investigación Educativa Paraguaná-Venezuela

Punto Fijo – Venezuela

**Coautor:**

Dra. Jatem Laguado, María Fernanda

<http://orcid.org/0000-0002-8510-7864>

[mafejatem@gmail.com](mailto:mafejatem@gmail.com)

Universidad Pedagógica Experimental Libertador

Núcleo de Investigación Educativa Paraguaná-Venezuela

Punto Fijo – Venezuela



## Resumen

La formación del docente inclusivo constituye un desafío clave en los sistemas educativos contemporáneos, debido a la necesidad de responder a la diversidad y garantizar procesos de enseñanza equitativos, en este contexto, la educación inclusiva demanda una transformación del rol docente desde una perspectiva humanista, reflexiva y contextualizada, que integre dimensiones cognitivas, emocionales y sociales en la praxis pedagógica. El objetivo del estudio fue construir una matriz epistémica metodológica desde la fenomenología de la práctica para el análisis de la formación del docente inclusivo en estudiantes con Necesidades Educativas Especiales. La investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, de tipo documental, con un diseño no experimental e interpretativo, la población estuvo conformada por fuentes teóricas y científicas relacionadas con el objeto de estudio, mientras que la muestra fue seleccionada de manera intencional según criterios de pertinencia y actualidad, como instrumento se empleó el análisis de contenido para la organización e interpretación de la información. Los resultados evidencian que la formación del docente inclusivo se configura como un proceso multidimensional que integra dimensiones ontológicas, epistemológicas, axiológicas y sociológicas, destacando la importancia de la experiencia vivida, la reflexión crítica y los valores éticos en la construcción de una praxis pedagógica inclusiva. Se concluye que la formación docente requiere trascender enfoques tradicionales, promoviendo una educación centrada en el ser, que fortalezca la capacidad del docente para responder a la diversidad desde una perspectiva transformadora, reflexiva y humanista.

**Palabras clave:** Educación inclusiva; Formación docente; Práctica pedagógica; Diversidad educativa; Innovación educativa.



## Abstract

The training of inclusive teachers constitutes a key challenge in contemporary educational systems, due to the need to respond to diversity and ensure equitable teaching processes; in this context, inclusive education demands a transformation of the teacher's role from a humanistic, reflective, and contextualized perspective that integrates cognitive, emotional, and social dimensions into pedagogical practice. The objective of this study was to construct an epistemic-methodological matrix based on the phenomenology of practice for analyzing the training of inclusive teachers working with students with Special Educational Needs. The research was conducted under a qualitative approach, documentary in nature, with a non-experimental and interpretative design; the population consisted of theoretical and scientific sources related to the object of study, while the sample was intentionally selected based on relevance and timeliness criteria; content analysis was used as the main instrument for organizing and interpreting the information. The results show that the training of inclusive teachers is configured as a multidimensional process that integrates ontological, epistemological, axiological, and sociological dimensions, highlighting the importance of lived experience, critical reflection, and ethical values in the construction of inclusive pedagogical practice. It is concluded that teacher education must move beyond traditional approaches, promoting a human-centered education that strengthens teachers' ability to respond to diversity from a transformative, reflective, and humanistic perspective.

**Keywords:** Inclusive education; Teacher education; Pedagogical practice; Educational diversity; Educational innovation.



## Introducción

En el contexto educativo contemporáneo, la educación inclusiva se consolida como un principio fundamental orientado a garantizar el acceso, la permanencia y el aprendizaje de todos los estudiantes, sin embargo, su implementación efectiva continúa enfrentando múltiples desafíos estructurales y pedagógicos, particularmente en lo relacionado con la formación docente, la cual constituye un eje clave para responder a la diversidad presente en las aulas, en este sentido, diversos estudios recientes evidencian que aún persisten barreras asociadas a la falta de preparación docente, limitando la atención adecuada a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) (UNESCO, 2023; Ainscow, 2022).

En esta línea, la inclusión educativa no puede entenderse únicamente como un mandato normativo, sino como una transformación profunda de las prácticas pedagógicas, donde el docente asume un rol protagónico como mediador del aprendizaje, no obstante, la realidad educativa muestra tensiones entre los principios inclusivos y las condiciones reales del contexto, tales como limitaciones de recursos, presión institucional y escasa formación especializada, lo cual influye directamente en las actitudes docentes frente a la diversidad (Florian & Black-Hawkins, 2022; Echeita, 2023).

Asimismo, la formación del docente inclusivo requiere trascender enfoques tradicionales centrados exclusivamente en la transmisión de contenidos, para integrar dimensiones humanas, emocionales y éticas que permitan una atención educativa más integral, en este sentido, la perspectiva humanista adquiere relevancia al concebir al docente como un sujeto capaz de establecer relaciones empáticas y significativas con sus estudiantes, promoviendo entornos de aprendizaje inclusivos, seguros y emocionalmente sostenibles (Darling-Hammond et al., 2022; Day, 2023).

Desde esta perspectiva, el aprendizaje significativo se construye en contextos donde el estudiante se siente aceptado, comprendido y libre de amenazas, lo cual implica que el docente no solo transmite conocimientos, sino que facilita procesos de desarrollo integral, en consecuencia, la educación inclusiva demanda docentes con habilidades de autorregulación emocional, autoconocimiento y sensibilidad pedagógica, elementos fundamentales para responder a la diversidad del aula (Immordino-Yang et al., 2023; OECD, 2023).

Por otra parte, si bien algunos enfoques conductuales explican la relación entre estímulos y respuestas en el aprendizaje, estos resultan insuficientes para comprender la



complejidad de la práctica docente inclusiva, debido a que reducen la experiencia educativa a procesos observables, dejando de lado dimensiones subjetivas como la percepción, la interpretación y el significado, lo cual exige la incorporación de enfoques más integradores que consideren la experiencia vivida del docente (Biesta, 2022; Pantić & Florian, 2022).

En este sentido, la teoría de la complejidad permite comprender la formación docente como un proceso dinámico, sistémico y en constante transformación, donde el conocimiento no se construye de manera lineal, sino a partir de interacciones múltiples entre el sujeto, el contexto y la experiencia, de esta manera, la educación inclusiva se configura como un fenómeno complejo que requiere docentes capaces de reflexionar críticamente sobre su práctica y adaptarse a entornos cambiantes (Morin, 2023; Byrne & Callaghan, 2022).

En concordancia con lo anterior, la fenomenología de la práctica emerge como un enfoque pertinente para el estudio de la formación docente inclusiva, ya que permite comprender las experiencias vividas desde la perspectiva del sujeto, interpretando los significados que los docentes atribuyen a su praxis pedagógica, esta perspectiva se centra en la reflexión sobre la acción educativa, promoviendo una comprensión profunda de la relación entre experiencia, sentido y aprendizaje en contextos inclusivos (van Manen, 2023; Vagle, 2022).

Por lo tanto, el estudio tiene como propósito construir una matriz epistémica metodológica desde la fenomenología de la práctica para el análisis de la formación del docente inclusivo en contextos de atención a estudiantes con NEE, integrando dimensiones ontológicas, epistemológicas, axiológicas y sociológicas, con el fin de aportar nuevas formas de comprender la educación inclusiva desde el ser, reconociendo que este fenómeno no está dado, sino que debe ser interpretado y reconstruido a partir de las experiencias vividas del docente en su práctica cotidiana (Creswell & Poth, 2023; UNESCO, 2023).

En el campo de la educación inclusiva, diversas investigaciones recientes han evidenciado que la formación docente constituye un factor determinante para garantizar prácticas pedagógicas equitativas y contextualizadas, en este sentido, estudios como el de Slee (2022) señalan que la inclusión educativa no puede reducirse a políticas institucionales, sino que requiere una transformación profunda en la identidad profesional del docente, asimismo, Messiou (2023) destaca que la participación activa del

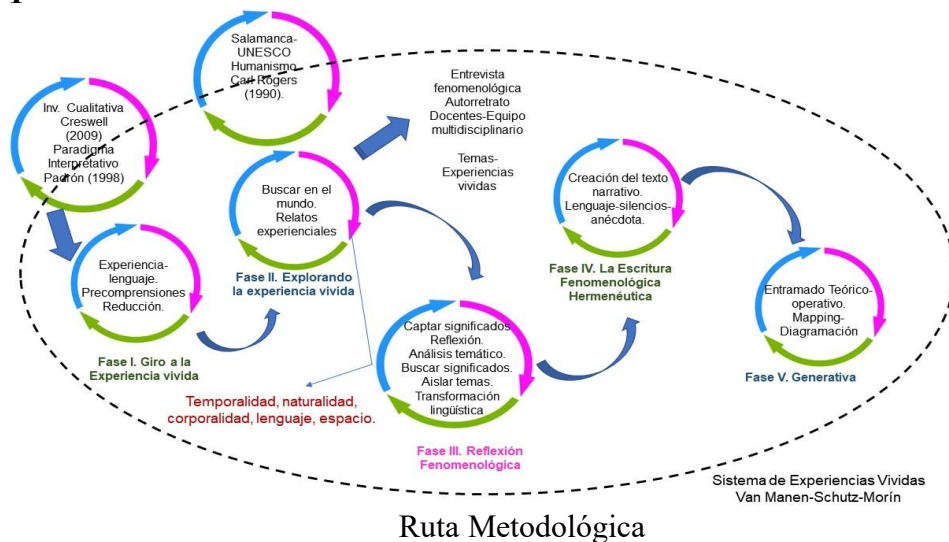


profesorado en procesos reflexivos favorece la construcción de entornos inclusivos, permitiendo responder de manera más efectiva a la diversidad presente en el aula.

Por otra parte, investigaciones centradas en el desarrollo profesional docente han resaltado la importancia de la formación continua y situada, evidenciando que los docentes que participan en comunidades de aprendizaje y procesos colaborativos logran mejores prácticas inclusivas, en esta línea, Timperley et al. (2022) sostienen que el aprendizaje profesional debe estar vinculado a la práctica real del aula, mientras que Avalos y Flores (2022) subrayan que la reflexión crítica sobre la experiencia pedagógica fortalece la toma de decisiones frente a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE), lo cual contribuye a una enseñanza más adaptativa y significativa.

Asimismo, desde la perspectiva socioemocional, investigaciones recientes han demostrado que el bienestar y la competencia emocional del docente influyen directamente en la calidad de los procesos educativos inclusivos, Collie (2023) evidencia que los docentes con mayor regulación emocional generan ambientes más positivos y favorecen la participación de todos los estudiantes, mientras que Jennings et al. (2022) destacan que la formación en habilidades socioemocionales permite mejorar la relación pedagógica y promover una cultura de respeto y empatía en el aula, aspectos fundamentales en contextos de diversidad.

**Figura 1**



Entonces, desde enfoques fenomenológicos contemporáneos, diversos estudios han enfatizado la relevancia de comprender la experiencia vivida del docente como eje central en la construcción del conocimiento pedagógico, en este sentido, Zahavi (2023) plantea que la fenomenología permite explorar el significado de las experiencias humanas



desde una perspectiva subjetiva e interpretativa, mientras que van Manen (2022) sostiene que la práctica educativa debe ser comprendida desde la reflexión profunda sobre las vivencias del docente, lo cual posibilita resignificar la enseñanza y fortalecer la educación inclusiva desde una perspectiva centrada en el ser.

### **Educación inclusiva en América Latina**

La educación inclusiva en América Latina se ha consolidado como un eje estratégico para garantizar la equidad en los sistemas educativos, sin embargo, su desarrollo ha sido desigual debido a condiciones estructurales, sociales y culturales propias de la región, en este sentido, investigaciones recientes evidencian que los sistemas educativos latinoamericanos han priorizado el acceso y la participación, pero aún presentan limitaciones en garantizar el éxito educativo de todos los estudiantes, especialmente aquellos con Necesidades Educativas Especiales (NEE) (Valdivieso et al., 2022).

Asimismo, la inclusión educativa en contextos latinoamericanos exige una transformación de las prácticas pedagógicas más allá del enfoque tradicional, ya que no se trata únicamente de integrar estudiantes, sino de responder a la diversidad desde una perspectiva contextualizada, en este sentido, estudios recientes señalan que los docentes aún presentan dificultades para atender la diversidad debido a vacíos en su formación inicial y continua (Guzmán Jordán & Valle Gavilanes, 2022).

### **Formación del docente inclusivo**

La formación docente inclusiva constituye un elemento clave para la implementación efectiva de la educación inclusiva, ya que influye directamente en la calidad de la práctica pedagógica, investigaciones recientes han evidenciado que la falta de preparación específica en inclusión limita la capacidad del docente para responder a las necesidades diversas del aula, lo cual impacta en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Gordillo & Prado, 2024).

En esta línea, estudios actuales destacan que la formación docente debe orientarse hacia el desarrollo de competencias inclusivas, entendidas como la capacidad de adaptar estrategias pedagógicas, gestionar la diversidad y promover la participación de todos los estudiantes, en este sentido, se propone que la formación docente integre procesos reflexivos y experiencias prácticas que permitan una comprensión más profunda de la inclusión educativa (Laspina-Olmedo & Montero, 2024).



## **Desarrollo profesional docente e inclusión**

El desarrollo profesional docente ha sido identificado como un factor determinante en la consolidación de prácticas inclusivas, especialmente en contextos latinoamericanos donde la formación inicial resulta insuficiente, en este sentido, investigaciones recientes destacan que los programas de formación continua permiten fortalecer las competencias docentes y mejorar la respuesta educativa frente a la diversidad (Ainscow et al., 2024).

Además, estudios empíricos han evidenciado que existe una relación directa entre la capacitación docente y la implementación efectiva de la educación inclusiva, señalando que los docentes que reciben formación específica muestran mayor disposición y capacidad para aplicar estrategias inclusivas en el aula (Palacios Ibarra et al., 2024)

### **Enfoques pedagógicos inclusivos y formación docente**

En el ámbito pedagógico, el enfoque del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) ha cobrado relevancia como una estrategia que permite responder a la diversidad del alumnado, en este sentido, investigaciones recientes destacan que la incorporación del DUA en la formación docente contribuye a la construcción de prácticas inclusivas, favoreciendo la accesibilidad, la participación y el aprendizaje significativo (Parody et al., 2022).

Asimismo, estudios contemporáneos enfatizan que la formación docente debe centrarse en la innovación pedagógica y en la adaptación de estrategias didácticas, permitiendo al docente desarrollar una práctica flexible y contextualizada que responda a las necesidades de todos los estudiantes, lo cual resulta esencial en escenarios educativos inclusivos (Navarro & Navarro-Montaño, 2024).

### **Perspectiva epistemológica desde América Latina**

Desde una perspectiva crítica latinoamericana, la formación docente también ha sido analizada desde enfoques epistémicos que cuestionan los modelos tradicionales de producción de conocimiento, en este sentido, investigaciones recientes destacan la importancia de incorporar las epistemologías del sur en la formación docente, reconociendo la diversidad cultural, social y contextual como elementos fundamentales en la construcción del conocimiento educativo (Parada Ulloa et al., 2023).

En consecuencia, la formación del docente inclusivo requiere una mirada epistémica que integre la experiencia, el contexto y la reflexión crítica, permitiendo comprender la práctica pedagógica como un proceso dinámico y situado, lo cual se



articula con la fenomenología de la práctica como vía para interpretar las experiencias vividas del docente en contextos inclusivos.

### **Métodos**

La investigación se enmarca en un enfoque cualitativo, orientado a la comprensión profunda de los fenómenos educativos desde la experiencia vivida de los sujetos, lo cual permite interpretar los significados que emergen en la práctica docente inclusiva, en este sentido, el enfoque cualitativo se caracteriza por su interés en la comprensión de realidades complejas y contextuales, donde el investigador asume un rol interpretativo frente al fenómeno estudiado (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018), asimismo, este estudio se sustenta en la fenomenología de la práctica, la cual busca comprender la esencia de las experiencias vividas, priorizando la subjetividad, la interpretación y la construcción de sentido en contextos educativos.

En cuanto al tipo de investigación, se adopta un estudio de carácter documental con alcance interpretativo, ya que se fundamenta en el análisis, comparación y reflexión crítica de fuentes teóricas y filosóficas relacionadas con la formación del docente inclusivo, lo cual permite construir una comprensión epistémica del fenómeno, en este sentido, Arias (2022) señala que la investigación documental consiste en la recopilación, análisis e interpretación de información proveniente de fuentes secundarias, con el propósito de generar nuevos conocimientos a partir del estudio sistemático de la información existente.

El diseño de la investigación responde a un modelo no experimental, debido a que no se manipulan variables, sino que se analizan los fenómenos en su contexto natural, desde una perspectiva interpretativa y reflexiva, en esta línea, Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) establecen que los estudios no experimentales se orientan a observar y analizar los fenómenos tal como ocurren en la realidad, lo cual resulta coherente con el enfoque fenomenológico adoptado, que busca comprender la experiencia sin alterarla.

Respecto a la población, esta se encuentra constituida por el conjunto de documentos, teorías, enfoques filosóficos y aportes científicos relacionados con la formación del docente inclusivo, la fenomenología de la práctica y la educación inclusiva, mientras que la muestra corresponde a un corpus intencional de fuentes seleccionadas por su pertinencia, actualidad y relevancia teórica, lo cual se fundamenta en el criterio de muestreo teórico, permitiendo seleccionar aquellos documentos que aportan significativamente a la comprensión del fenómeno estudiado, tal como lo plantean Hadi



et al. (2023) al referirse a la selección intencional de información en investigaciones de carácter cualitativo.

En relación con los instrumentos, se empleó la técnica de análisis de contenido, la cual permite organizar, categorizar e interpretar la información obtenida de las fuentes documentales, facilitando la identificación de patrones, conceptos y relaciones entre los diferentes enfoques analizados, en este sentido, Medina et al. (2023) señalan que el análisis de contenido constituye un procedimiento sistemático que permite examinar información textual con el fin de generar inferencias válidas y confiables, lo cual resulta pertinente para la construcción de la matriz epistémica metodológica propuesta en el estudio.

El procedimiento de investigación se desarrolló en varias fases interrelacionadas, iniciando con la delimitación del objeto de estudio y la identificación de fuentes relevantes, seguido de la recopilación y organización de la información, posteriormente se realizó el análisis interpretativo mediante la lectura crítica y reflexiva de los textos, identificando categorías emergentes relacionadas con las dimensiones ontológica, epistemológica, axiológica y sociológica de la formación docente inclusiva, finalmente, se llevó a cabo la integración de los hallazgos mediante la construcción de una matriz epistémica metodológica que articula los diferentes enfoques analizados, proceso que responde a una lógica reflexiva y dialógica del conocimiento, tal como lo plantea Camacho Marín (2026), quien sostiene que la investigación científica trasciende el método tradicional al integrar la reflexión crítica, la experiencia y la construcción contextualizada del saber.

Por lo tanto, es importante destacar que el desarrollo de la investigación se ajustó a criterios de rigor científico, tales como la coherencia interna, la validez interpretativa y la transparencia en el proceso de análisis, siguiendo las orientaciones establecidas por la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (2025), lo cual garantiza la solidez metodológica del estudio y la pertinencia de los resultados obtenidos.

## **Resultados**

A partir del análisis de contenido de las fuentes documentales, emergieron categorías estructurantes que permiten comprender la formación del docente inclusivo desde una perspectiva epistémica y fenomenológica, dichas categorías se organizan en dimensiones que integran lo ontológico, epistemológico, axiológico, sociológico y metodológico, las cuales se presentan a continuación:

**Tabla 1.****Dimensión Ontológica de la formación del docente inclusivo**

Categoría	Descripción emergente	Autores clave
Ser docente inclusivo	El docente como sujeto ético, consciente y comprometido con la diversidad	UNESCO (2022); Booth & Ainscow (Index for Inclusion, actualización aplicada 2023)
Conciencia pedagógica	Reflexividad del docente frente a su práctica en contextos diversos	Bolívar (2022); Day (2023)
Praxis transformadora	La práctica docente como espacio de transformación del sujeto y del contexto	Freire (relecturas contemporáneas 2022); Zeichner (2022)

La dimensión ontológica evidencia que el docente inclusivo se configura como un sujeto en constante construcción, cuya práctica está mediada por la reflexión crítica y el compromiso ético con la diversidad, estudios recientes destacan que la identidad docente se transforma en interacción con el contexto y las experiencias vividas, lo cual refuerza la idea de que la inclusión no es solo una estrategia pedagógica sino una postura ontológica frente a la educación.

**Tabla 2.****Dimensión Epistemológica de la formación docente**

Categoría	Descripción emergente	Autores clave
Conocimiento situado	El saber docente se construye desde el contexto y la experiencia	Cochran-Smith et al. (2022); Parada Ulloa et al. (2023)
Enfoque introspectivo-vivencial	El conocimiento emerge desde la experiencia vivida del docente	van Manen (2016, revalorizado en estudios recientes); Adams & van Manen (2023)
Reflexión crítica	Interpretación del conocimiento desde múltiples dimensiones	Brookfield (2022); Kemmis et al. (2023)

Los resultados evidencian que la formación del docente inclusivo se fundamenta en una epistemología crítica y situada, donde el conocimiento no es externo ni universal, sino construido desde la experiencia y la reflexión, investigaciones recientes confirman que la práctica reflexiva permite al docente reinterpretar su acción pedagógica, fortaleciendo su capacidad para responder a contextos inclusivos complejos.

**Tabla 3.****Dimensión Axiológica en la formación docente inclusiva**

Categoría	Descripción emergente	Valores asociados
Respeto	Reconocimiento de la diversidad y aceptación del otro	Tolerancia, empatía
Identidad profesional	Integración de saberes y experiencias en la práctica docente	Autenticidad
Flexibilidad pedagógica	Adaptación a contextos y necesidades diversas	Apertura al cambio
Dignidad educativa	Valoración del estudiante como sujeto integral	Justicia, equidad



La dimensión axiológica revela que la formación del docente inclusivo está profundamente ligada a valores que orientan la práctica pedagógica, destacando el respeto, la flexibilidad y la dignidad como pilares fundamentales, estos valores configuran una ética educativa que permite al docente responder de manera sensible y contextualizada a la diversidad.

**Tabla 4.****Dimensión Sociológica de la formación docente**

Categoría	Descripción emergente	Elementos clave
Interacción social	La práctica docente como construcción social	Relación docente-estudiante
Experiencia vivida	Interpretación de la realidad desde la subjetividad	Narrativa pedagógica
Contexto educativo	Influencia del entorno en la práctica docente	Cultura, familia, institución

Los hallazgos evidencian que la formación del docente inclusivo está mediada por factores sociales y contextuales, donde la interacción y la experiencia vivida juegan un papel fundamental en la construcción del significado pedagógico, se reafirma la importancia de comprender la práctica docente como un fenómeno socialmente situado.

**Tabla 5.****Dimensión Metodológica desde la fenomenología de la práctica**

Categoría	Descripción emergente	Técnicas asociadas
Experiencia vivida	Punto de partida del análisis fenomenológico	Entrevista, relato
Reflexión hermenéutica	Interpretación de significados	Análisis de contenido
Narrativa pedagógica	Expresión de la experiencia docente	Autoretrato, relatos
Construcción teórica	Integración de hallazgos en una matriz epistémica	Triangulación

La dimensión metodológica permite comprender que la fenomenología de la práctica no solo es un enfoque teórico, sino una vía metodológica que posibilita interpretar la experiencia docente, los resultados evidencian que la narrativa, la reflexión y la interpretación constituyen herramientas clave para la construcción del conocimiento en la formación docente inclusiva.

De manera integradora, los resultados permiten afirmar que la formación del docente inclusivo se configura como un proceso multidimensional, donde convergen el ser, el conocimiento, los valores, la experiencia y el contexto, en este sentido, la fenomenología de la práctica emerge como un enfoque pertinente para comprender y



resignificar la praxis docente, permitiendo avanzar hacia una educación inclusiva centrada en el ser, la reflexión y la transformación pedagógica.

### **Discusión**

Los resultados obtenidos evidencian que la formación del docente inclusivo trasciende la dimensión técnica y se configura como un proceso de construcción ontológica del ser docente, en el cual la identidad profesional se desarrolla a partir de la reflexión sobre la práctica y la interacción con contextos diversos, en este sentido, los hallazgos coinciden con lo planteado por Bolívar (2022), quien sostiene que la identidad docente se construye de manera dinámica a partir de la experiencia y la reflexión crítica, asimismo, se relaciona con los aportes de Imbernón (2022), quien destaca que la formación docente debe orientarse hacia el desarrollo profesional continuo y la transformación de la práctica educativa, lo cual resulta fundamental en contextos inclusivos.

En relación con la dimensión epistemológica, los resultados muestran que el conocimiento en la formación docente inclusiva se construye desde una perspectiva situada, experiencial y contextualizada, alejándose de enfoques tradicionales centrados únicamente en la transmisión de contenidos, este planteamiento coincide con lo expuesto por Monereo y Pozo (2022), quienes señalan que el conocimiento profesional docente se desarrolla a partir de la reflexión sobre la acción y la experiencia en contextos reales, asimismo, estudios recientes en América Latina destacan la importancia de integrar enfoques críticos y contextualizados en la formación docente para responder a la diversidad del aula (Vaillant & Marcelo, 2022), lo cual refuerza la necesidad de comprender la práctica pedagógica desde una perspectiva compleja e interpretativa.

Por otra parte, los resultados evidencian que la formación del docente inclusivo está profundamente vinculada a una dimensión axiológica que orienta la práctica pedagógica, destacando valores como el respeto, la equidad y la inclusión, en este sentido, los hallazgos se relacionan con lo planteado por Echeita (2022), quien sostiene que la educación inclusiva implica un compromiso ético con la justicia social y la equidad educativa, asimismo, investigaciones recientes destacan que la práctica docente inclusiva requiere integrar valores y actitudes que favorezcan la participación de todos los estudiantes, promoviendo entornos educativos más humanos y equitativos (UNESCO,



2022), lo cual confirma que la inclusión no solo es un enfoque pedagógico, sino una postura ética frente a la educación.

## Conclusiones

Los hallazgos de la investigación permiten concluir que la formación del docente inclusivo constituye un proceso integral que trasciende la adquisición de conocimientos técnicos, configurándose como una construcción ontológica del ser docente, en la cual la conciencia pedagógica, la reflexión crítica y la experiencia vivida desempeñan un papel fundamental, en este sentido, la inclusión educativa no puede ser entendida únicamente como una estrategia metodológica, sino como una postura ética y humanista que orienta la práctica pedagógica hacia el reconocimiento de la diversidad y la dignidad de cada estudiante

Asimismo, se concluye que la formación del docente inclusivo se sustenta en una epistemología situada y vivencial, donde el conocimiento se construye a partir de la interacción entre la experiencia, el contexto y la reflexión, lo cual implica la necesidad de superar modelos tradicionales de formación centrados en la transmisión de contenidos, para dar paso a enfoques que promuevan la interpretación, la comprensión y la resignificación de la práctica educativa, en este marco, la fenomenología de la práctica emerge como una vía pertinente para comprender las realidades educativas desde la experiencia del docente y fortalecer su capacidad de respuesta ante la diversidad

Por lo tanto, se concluye que la formación docente inclusiva requiere integrar dimensiones axiológicas, sociales y metodológicas que permitan consolidar una praxis pedagógica coherente con los principios de equidad e inclusión, en este sentido, resulta imprescindible promover procesos formativos que fortalezcan no solo las competencias profesionales, sino también el desarrollo personal y emocional del docente, favoreciendo la construcción de entornos educativos más humanos, flexibles y adaptativos, capaces de responder a los desafíos actuales de la educación y contribuir a la transformación de los sistemas educativos hacia una verdadera inclusión

## Referencias

- Adams, C., & van Manen, M. (2023). Teaching phenomenological research and writing. *Qualitative Health Research*, 33(1), 3–12.  
<https://doi.org/10.1177/10497323221123795>



- Ainscow, M. (2022). *Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003263557>
- Ainscow, M., et al. (2024). Using professional development to promote inclusive education in Latin America. *Professional Development in Education*. <https://doi.org/10.1080/19415257.2024.2427285>
- Arias, F. (2022). *El proyecto de investigación: Introducción a la metodología científica* (8.<sup>a</sup> ed.). Editorial Episteme.
- Avalos, B., & Flores, M. A. (2022). Teacher professional development in changing contexts. *Teaching and Teacher Education*, 115, 103735. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103735>
- Biesta, G. (2022). *World-centred education: A view for the present*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003194165>
- Bolívar, A. (2022). La construcción de la identidad profesional docente. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 26(2), 13–30. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v26i2.21462>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2023). *Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools* (updated ed.). Centre for Studies on Inclusive Education.
- Brookfield, S. D. (2022). *Becoming a critically reflective teacher* (3rd ed.). Jossey-Bass.
- Byrne, D., & Callaghan, G. (2022). *Complexity theory and the social sciences: The state of the art*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003133799>
- Camacho Marín, R. J. (2026). *Investigación científica: Aprender a investigar más allá del método tradicional*. Editorial Ciencia y Descubrimiento.
- Cochran-Smith, M., Keefe, E. S., Carney, M. C., Sánchez, J. G., Olivo, M., & Smith, R. J. (2022). Teacher preparation for diversity and equity. *Journal of Teacher Education*, 73(1), 3–17. <https://doi.org/10.1177/00224871211051931>
- Collie, R. J. (2023). Teacher well-being and its role in inclusive education. *Educational Psychology Review*, 35(2), 1–21. <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09718-3>
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2023). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (5th ed.). SAGE.
- Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B., & Osher, D. (2022). Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied Developmental Science*, 26(2), 97–140. <https://doi.org/10.1080/10888691.2022.2033432>
- Day, C. (2023). Professional identity and teacher development. *Oxford Review of Education*, 49(1), 1–16. <https://doi.org/10.1080/03054985.2022.2154663>
- Echeita, G. (2022). *Educación inclusiva: El sueño de una noche de verano* (ed. actualizada). Narcea.
- Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2022). Exploring inclusive pedagogy. *Cambridge Journal of Education*, 52(3), 1–15. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2022.2031880>
- Gordillo, M., & Prado, V. (2024). Formación docente y práctica pedagógica en la educación inclusiva: revisión sistemática. *Ciencia y Educación*, 8(2), 75–93. <https://doi.org/10.22206/cyed.2024.v8i2.3104>
- Guzmán Jordán, C. C., & Valle Gavilanes, D. R. (2022). Educación inclusiva en Ecuador: identificación de características en docentes. *ConcienciaDigital*, 5(2), 69–87. <https://doi.org/10.33262/concienciadigital.v5i2.2131>



- Hadi, M., Martel, C., Huayta, F., Rojas, R., & Arias, J. (2023). *Metodología de la investigación: Guía para el proyecto de tesis*. Instituto Universitario Inudi. <https://doi.org/10.35622/inudi.b.073>
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativas, cualitativas y mixtas*. McGraw-Hill. <https://doi.org/10.22201/fesc.20072236e.2019.10.18.6>
- Immordino-Yang, M. H., Darling-Hammond, L., & Krone, C. (2023). Nurturing nature. *Educational Psychologist*, 58(2), 1–15. <https://doi.org/10.1080/00461520.2023.2178562>
- Imbernón, F. (2022). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. Graó.
- Jennings, P. A., Doyle, S., Oh, Y., Rasheed, D., Frank, J. L., & Brown, J. L. (2022). Long-term impacts of teacher emotional competence. *Journal of Educational Psychology*, 114(6), 1235–1250. <https://doi.org/10.1037/edu0000702>
- Kemmis, S., Wilkinson, J., Edwards-Groves, C., Hardy, I., Grootenboer, P., & Bristol, L. (2023). *Changing practices, changing education*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-19-5632-2>
- Laspina-Olmedo, T., & Montero, D. (2024). Competencia inclusiva en la práctica docente. *Alteridad*, 18(2). <https://doi.org/10.17163/alt.v18n2.2023.02>
- Medina, M., Bustamante, W., Loaiza, R., Martel, C., & Castillo, R. (2023). *Metodología de la investigación: Técnicas e instrumentos de investigación*. Instituto Universitario Inudi. <https://doi.org/10.35622/inudi.b.080>
- Messiou, K. (2023). Research in inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 27(4), 1–15. <https://doi.org/10.1080/13603116.2022.2035634>
- Monereo, C., & Pozo, J. I. (2022). *La identidad en la enseñanza: Aprender a ser docente*. Graó.
- Navarro, J. A., & Navarro-Montaña, M. J. (2024). Retos en la formación docente en inclusión. *Alteridad*, 18(2). <https://doi.org/10.17163/alt.v18n2.2023.08>
- OECD. (2023). *Equity and inclusion in education*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/e9072e21-en>
- Palacios Ibarra, Y. S., et al. (2024). Formación docente e inclusión. *LATAM Revista Latinoamericana*, 6(6). <https://doi.org/10.56712/latam.v6i6.4879>
- Pantić, N., & Florian, L. (2022). Teachers as agents of inclusion. *Education Inquiry*, 13(1), 1–16. <https://doi.org/10.1080/20004508.2021.1913294>
- Parada Ulloa, M. P., et al. (2023). Epistemology of the South. *Frontiers in Education*, 8. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1231602>
- Parody, L. M., Leiva, J. J., & Santos-Villalba, M. J. (2022). Diseño Universal para el Aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 16(2). <https://doi.org/10.4067/S0718-73782022000200109>
- Slee, R. (2022). *Inclusive education isn't dead*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003262666>
- Timperley, H., Ell, F., & Le Fevre, D. (2022). Adaptive expertise. *Professional Development in Education*, 48(2), 183–197. <https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1731471>
- UNESCO. (2022). *Reimaginar juntos nuestros futuros*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707>
- UNESCO. (2023). *Global education monitoring report 2023*. <https://doi.org/10.54676/ISVN6985>
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador. (2025). *Manual de trabajos de grado* (7.ª ed.). FEDUPEL.



- Vagle, M. D. (2022). *Crafting phenomenological research* (2nd ed.). Routledge.  
<https://doi.org/10.4324/9781003142074>
- Vaillant, D., & Marcelo, C. (2022). *El ABC del desarrollo profesional docente*. Narcea.
- Valdivieso, D., et al. (2022). Educación inclusiva en América Latina. *Revista de Ciencias Sociales*, 28. <https://doi.org/10.31876/rcs.v28i.38142>
- Zahavi, D. (2023). *The phenomenological mind* (3rd ed.). Routledge.  
<https://doi.org/10.4324/9781003260860>
- Zeichner, K. (2022). Teacher education for social justice. *Teacher Education Quarterly*, 49(3), 10–27.