

CIENCIAMATRIA
Revista Interdisciplinaria de Humanidades, Educación, Ciencia y Tecnología
Año XII. Vol. XII. N°1. Edición Especial. 2026
Hecho el depósito de ley: pp201602FA4721
ISSN-L: 2542-3029; ISSN: 2610-802X
Instituto de Investigación y Estudios Avanzados Koinonía (IIEAK). Santa Ana de Coro. Venezuela

Marledys Núñez-Julio

[DOI 10.35381/cm.v12i1.2067](https://doi.org/10.35381/cm.v12i1.2067)

**Educación inclusiva en educación inicial. Necesidades docentes en una
institución colombiana**

**Inclusive education in early childhood education. Teaching needs in a Colombian
institution**

Marledys Núñez-Julio
naya112196@gmail.com
Corporación Universitaria Iberoamericana, Bogotá, Cundinamarca
Colombia
<https://orcid.org/0009-0002-2848-6746>

Recepción: 25 de octubre 2025
Revisado: 26 de noviembre 2025
Aprobación: 30 de enero 2026
Publicado: 10 de febrero 2026

Marledys Núñez-Julio

RESUMEN

El objetivo general fue analizar la educación inclusiva en educación inicial desde las necesidades docentes en una institución colombiana. Se realizó bajo los postulados del paradigma positivista, mediante la investigación cuantitativa. Se complementó con un diseño documental-bibliográfico, lo que permitió la recolección de la información extraída de los artículos arbitrados, abordando el método analítico. Se complementó con el método analítico-sintético. Se aplicó como técnica la encuesta y como instrumento un cuestionario con escala de Likert, a una población total de 6 docentes de educación inicial de la institución educativa. Se concluye que, las necesidades de los docentes de educación inicial para la implementación de la educación inclusiva, existe una disposición favorable del profesorado hacia este enfoque educativo, así como una conciencia clara sobre la importancia de transformar la práctica pedagógica tradicional. No obstante, se identificaron vacíos en la apropiación conceptual.

Descriptores: Educación inclusiva; educación de la primera infancia; formación. (Tesauro UNESCO).

ABSTRACT

The general objective was to analyze inclusive education in early childhood education from the perspective of teacher needs in a Colombian institution. It was carried out under the postulates of the positivist paradigm, through quantitative research. It was complemented with a documentary-bibliographic design, which allowed the collection of information extracted from the refereed articles, addressing the analytical method. It was complemented with the analytical-synthetic method. A survey technique and a questionnaire with a Likert scale were applied to a total population of 6 early childhood teachers of the educational institution. It is concluded that, in view of the needs of early education teachers for the implementation of inclusive education, there is a favorable disposition of teachers towards this educational approach, as well as a clear awareness of the importance of transforming traditional pedagogical practice. However, gaps in conceptual appropriation were identified.

Descriptors: Inclusive education; early childhood education; training. (UNESCO Thesaurus).

Marledys Núñez-Julio

INTRODUCCIÓN

Actualmente, a nivel mundial, se promueve la educación inclusiva como un enfoque educativo amplio e interdisciplinario que, basado en un replanteamiento de la práctica educativa, garantiza el derecho de la población a una educación de calidad, inclusiva y equitativa. Para Clavijo et al. (2020) el término inclusión en el contexto de la educación implica la participación de múltiples actores sociales, a fin de promover y destacar que: actitudes de profundo respeto por las diferencias y una responsabilidad para hacer de ellas una oportunidad para el desarrollo, la participación y el aprendizaje.

Bajo esta perspectiva, la promoción de la educación inclusiva cobró impulso con la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (UNESCO, 1990). Este documento fundacional establece que la prioridad del sistema educativo radica en garantizar el acceso y elevar la calidad de la enseñanza para niños y mujeres, orientando esfuerzos hacia la supresión de los obstáculos que impidan su participación activa (Art. 3).

En una investigación reciente, Martínez (2021) contrastó los marcos educativos de la OCDE y la UNESCO, advirtiendo una convergencia en su evolución: el tránsito de enfoques centrados en la discapacidad hacia modelos sociales de inclusión. Bajo este paradigma, la responsabilidad de la equidad recae directamente en las instituciones, las cuales han de reestructurar el currículum, metodologías y clima para que todo el alumnado pueda participar.

Para Valdés et al. (2022), no es solo integrar a niños con discapacidad en escuelas comunes, sino un proceso dinámico y político que busca transformar el sistema escolar para que responda a la diversidad de todos los estudiantes (por etnia, género, situación socioeconómica, orientación sexual o discapacidad).

Por otro lado, Aguilera-Alarcón et al. (2024) argumentan que la inclusión no depende únicamente de la voluntad del docente en el aula, sino de una gestión escolar que provea las condiciones necesarias (tiempos, espacios y apoyos) para que la diversidad sea atendida. La formación en diversidad no debe ser solo técnica, sino que debe estar

Marledys Núñez-Julio

fundamentada en la justicia social. Esto implica preparar a los docentes para reconocer y combatir las desigualdades que ocurren dentro del aula (Garay Alemany et al., 2023). En esta orientación, los países latinoamericanos, en especial Colombia por su diversidad cultural, étnica y social, presentan limitaciones para una educación inclusiva. En efecto, la legislación colombiana garantiza la inclusión educativa a través de la multiculturalidad, fomentando el acceso educativo a toda la población, al garantizar el respeto de la identidad cultural del estudiantado.

En tal sentido, la formación aún está sesgada hacia la discapacidad, dejando de lado otras formas de diversidad como las capacidades excepcionales, la diversidad cultural o las barreras socioeconómicas (Gallego Echeverri, 2023). Cornejo Espejo (2022), sostiene que las universidades deben dejar de ver la inclusión como una asignatura de Educación Especial y empezar a verla como una competencia transversal de toda la pedagogía. Por ello, la inclusión debe estar presente en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y no ser una actividad extracurricular (Villanueva Candiotti et al., 2025). Por otro lado, muchos docentes reciben formación en inclusión como una asignatura aislada, en lugar de ser un eje transversal en todas las áreas del saber (Piloza Camposano, 2025).

Martínez-Sarmiento (2023), identifica que la falta de formación específica en estrategias pedagógicas inclusivas es la barrera principal. Muchos docentes sienten que su preparación universitaria fue insuficiente para atender la diversidad del aula. Es importante que, el uso de medios escolares mejoren el sentido de pertenencia y disminuyan los niveles de exclusión o bullying, ya que humaniza las diferencias a través del relato compartido (Ruge et al., 2024).

Se plantea como objetivo general analizar la educación inclusiva en educación inicial desde las necesidades docentes en una institución colombiana.

Marledys Núñez-Julio

MÉTODO

El estudio se realiza bajo los postulados del paradigma positivista mediante la investigación cuantitativa, definida por Niño (2011) como un enfoque aplicado en los diversos campos del saber con el propósito de garantizar la medición y el cálculo. Por ello, se enfoca en la cuantificación de la variable dependiente y la independiente que conforman el objeto de estudio. Se complementa con un diseño documental-bibliográfico (Parella Stracuzzi y Martins Pestana, 2012), lo que permite la recolección de la información extraída de los artículos arbitrados. Se aborda el método analítico orientando y complementando el estudio de aspectos particulares, explorados en el análisis de contenido escrito, a través del método analítico-sintético (Bernal-Torres, 2006). De esta forma, se examina la información seleccionada a través de la técnica de análisis de contenido, congregando aspectos teóricos sobre el tema abordado por el investigador. En complemento a esta orientación, para la recopilación de la información en el campo empírico se aplica como técnica la encuesta y como instrumento un cuestionario con escala de Likert, a una población total de 6 docentes de educación inicial de la institución educativa en estudio, el cual consta de dos partes: la primera, vinculada a datos sociodemográficos como el sexo y años de experiencia; y, la segunda, relacionada con las necesidades de los docentes de educación inicial para la implementación de la educación inclusiva en su institución en sus dimensiones.

RESULTADOS

Este apartado detalla los resultados derivados de la implementación del método propuesto por el investigador.

1.- ¿Cuáles son los aspectos sociodemográficos?

En cuanto a los aspectos sociodemográficos, los docentes participantes en el estudio fueron todas del sexo femenino con una experiencia docente de 10 años en un 50%;

Marledys Núñez-Julio

mientras que, con un 16,67% con 18, 25 y 28 años cada una; lo cual demuestra una amplia práctica en las labores docentes.

2.- ¿Diferencia el enfoque educativo tradicional del modelo de educación inclusiva?

Ahora bien, los resultados establecen que los encuestados diferencian el modelo de educación inclusiva del tradicional; en efecto, el 66,67% manifestó estar “algo de acuerdo”; al tiempo que el 33,33% “totalmente de acuerdo”. No obstante, es importante mencionar que los hallazgos mostrados no son suficientes para conocer el nivel de comprensión del concepto de educación inclusiva por parte de los educadores, dado que la interrogante se limitó a una valoración general de este enfoque, sin profundizar en las distintas tendencias empleadas en la conceptualización de la educación inclusiva; aspecto fundamental para diferenciar el enfoque inclusivo del tradicional. Al respecto, Valdés et al. (2022) analizaron las diversas tendencias empleadas para conceptualizar la educación inclusiva. La primera, se focaliza en una escuela para todos; la segunda, se centra en las personas con discapacidad; la tercera, se enfoca en la reducción de la exclusión, la discriminación y la segregación; la cuarta, comprende las personas con necesidades especiales; y la última, la concibe como una transformación cultural.

A partir de estos resultados, se evidenció que aun cuando los docentes tienen una disposición para transitar del modelo tradicional hacia una educación inclusiva, se requiere una apropiación conceptual profunda del enfoque, a los fines de diseñar e implementar en la práctica estrategias educativas inclusivas que contribuyan efectivamente con un proceso de enseñanza aprendizaje significativo.

3.- ¿Considera que necesita mayor formación para creas un aula inclusiva?

De otro lado, en cuanto a la necesidad de formación docente para la creación de un aula inclusiva, los hallazgos demostraron que el 83,33% de los encuestados respondió con

Marledys Núñez-Julio

una postura favorable; en otras palabras, un 50% estuvo algo de acuerdo (50%) y un 33,33% totalmente de acuerdo. Tal posición, reveló que los docentes en su mayoría reconocen la importancia de la formación para la implementación efectiva de prácticas inclusivas.

Para ello, deben recibir un proceso formativo en el transcurso de su formación inicial, o mediante seminarios, cursos, entre otras actividades. De este modo, el desarrollo profesional del docente es un elemento esencial para una educación inclusiva de calidad, que responda efectivamente a las necesidades de los estudiantes.

4.- ¿Desconoce sobre la implementación de estrategias pedagógicas para la inclusión en el aula?

Por otra parte, con respecto al desconocimiento de las estrategias pedagógicas que pueden implementarse para el fomento de la educación inclusiva, los resultados revelaron que el 66,66% de los encuestados manifestó encontrarse en las categorías totalmente en desacuerdo (33,33%) y algo en desacuerdo (33,33%). A partir de estos resultados, los docentes reconocen la disponibilidad de saberes previos, experiencias, o prácticas pedagógicas asociadas a este enfoque. No obstante, el 33,33% afirmó estar algo de acuerdo, lo cual demuestra que una proporción de los docentes desconoce del enfoque, aun cuando no es de manera absoluta.

5.- ¿Carece la institución de los recursos suficientes para una educación inclusiva efectiva?

Así mismo, los hallazgos presentan una tendencia que enfatiza en la necesidad de mejorar la disponibilidad recursos institucionales para la creación de espacios de educación inclusiva. Al respecto, el 83,33 % de los encuestados se ubicó en las categorías algo de acuerdo (50%) y totalmente de acuerdo (33,33%); aspecto que mostró el consenso sobre la importancia de contar con recursos institucionales suficientes

Marledys Núñez-Julio

orientados hacia la implementación de prácticas inclusivas efectivas. No obstante, un 16,67% planteó la postura algo en desacuerdo, confirmando en este caso que las posiciones desfavorables son minoritarias. Tales resultados, revelaron que aun cuando los docentes reconocen disponer de algunos recursos como conocimientos, saberes previos y experiencias de educación inclusiva, requieren de recursos institucionales para incorporar la inclusión como elemento esencial de la práctica educativa.

7.- ¿Dispone de tiempo necesario para planear estrategias inclusivas?

Además, con relación a la disponibilidad de tiempo para la planeación de las estrategias inclusivas, los resultados muestran que el 100% de los encuestados afirmó encontrarse algo de acuerdo. En efecto, como lo expresaron Velásquez et al. (2016) la planeación es un recurso efectivo que favorece la inclusión.

DISCUSIÓN

La muestra está compuesta exclusivamente por mujeres con una trayectoria consolidada (50% con 10 años y el resto superando los 18 años). Esta amplia experiencia es un activo valioso. Sin embargo, como señalan Garay Alemany et al. (2023), la práctica prolongada no garantiza por sí sola competencia inclusiva si no ha habido una formación inicial o continua que actualice los paradigmas pedagógicos tradicionales. Aunque el 100% de las docentes afirma diferenciar el modelo inclusivo del tradicional, el análisis advierte que esta distinción es superficial.

Al contrastar con Valdés et al. (2022), se observa que los docentes podrían estar operando bajo visiones restringidas (solo discapacidad o necesidades especiales) en lugar de una transformación cultural. Un dato crítico es que el 83,33% demanda mayor formación, a pesar de que el 66,66% afirma poseer saberes previos. Esto revela una brecha entre la teoría conocida y la práctica aplicada. Esta contradicción coincide con el estudio de Martínez-Sarmiento (2023), el docente quiere y conoce algo, pero se siente inseguro al momento de implementar estrategias específicas en el aula.

Marledys Núñez-Julio

La formación no debe ser generalista, sino enfocarse en herramientas como el DUA (Diseño Universal para el Aprendizaje). El 83,33% identifica la carencia de recursos institucionales como una barrera. Esto valida la postura de Villanueva Candiotti et al. (2025) y Aguilera-Alarcón (2024), que señalan que la inclusión no es solo responsabilidad del maestro. Los docentes reconocen tener el capital humano (conocimientos y experiencias), pero el sistema falla al no proveer el capital material e infraestructural necesario. La inclusión, por tanto, se percibe como una tarea titánica cuando la institución no acompaña el proceso.

Es notable que el 100% coincida en que dispone de tiempo para planear. Este es un resultado atípico en estudios de este tipo (donde el tiempo suele ser una queja constante) y representa una oportunidad estratégica. Si el tiempo existe, el foco de la intervención debe estar en la calidad de la planeación y no en la cantidad de horas disponibles.

CONCLUSIONES

Se diagnosticaron las necesidades de los docentes de educación inicial para la implementación de la educación inclusiva, el estudio permitió evidenciar una disposición favorable del profesorado hacia este enfoque educativo, así como una conciencia clara sobre la importancia de transformar la práctica pedagógica tradicional. No obstante, se identificaron vacíos en la apropiación conceptual profunda de los fundamentos de educación inclusiva, lo cual limita el diseño y la aplicación sistemática de estrategias pedagógicas coherentes con este enfoque. Asimismo, la formación y el desarrollo profesional docente constituyen una necesidad prioritaria para garantizar aulas inclusivas que respondan a la diversidad del estudiantado.

FINANCIAMIENTO

No monetario.

Marledys Núñez-Julio

AGRADECIMIENTO

A la Corporación Universitaria Iberoamericana; Bogotá D. C. Colombia, en el desarrollo de la investigación.

REFERENCIAS CONSULTADAS

- Aguilera-Alarcón, A., Barradas-Arenas, U., Alcocer-Campos, M., y Fierro-Flores, N. (2024). Gestión y Formación Docente de Educación Básica en la Inclusión de Estudiantes con Capacidades Diferentes. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes* 2.0, 17(2), 42-50. <https://doi.org/10.37843/rted.v17i2.524>
- Bernal Torres, C. A. (2006). *Metodología de la investigación*. (2da. Ed.) Pearson Educación. <https://n9.cl/8txy>
- Clavijo, R., y Bautista, M. (2020). La educación inclusiva. Análisis y reflexiones en la educación superior ecuatoriana. *Alteridad*, 15(1), 113-124. <https://doi.org/10.17163/alt.v15n1.2020.09>
- Cornejo Espejo, J. (2022). Inclusión educativa en el contexto de la formación de profesores en Chile. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 16(2), e1582. <https://doi.org/10.19083/ridu.2022.1582>
- Gallego Echeverri, M. (2023). Teacher's training for inclusive education in public institutions of Quindío. *Siglo Cero*, 54(4), 11-27. <https://dx.doi.org/10.14201/scero.31473>
- Garay Alemany, V., Lagos San Martín, N., Díaz Suazo, P., y Morales Mejías, P. (2023). Educar en diversidad en la formación inicial docente: una revisión sistemática. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 22(49), 12-31. <https://dx.doi.org/10.21703/rexe.v22i49.1429>
- Martínez-Sarmiento, M. (2023). Percepción docente sobre la educación inclusiva. *Cienciasmatría. Revista Interdisciplinaria de Humanidades, Educación, Ciencia y Tecnología*, 9(17), 133-144. <https://doi.org/10.35381/cm.v9i17.1129>
- Martínez-Usarralde, M. J. (2020). Inclusión educativa comparada en UNESCO y OCDE desde la cartografía social. *Educación XXI*, 24(1). <https://doi.org/10.5944/educxx1.26444>

Marledys Núñez-Julio

- Niño, M. (2011). Metodología de la investigación. Ediciones de la U. <https://n9.cl/6r9pl>
- Palella Stracuzzi, S., y Martins Pestana, F. (2012). *Metodología de la investigación cuantitativa*. Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Libertador. <https://n9.cl/oqb699>
- Pilozo Camposano, S. A. (2025). Formación docente en educación inclusiva, modelos pedagógicos y desafíos: una revisión sistemática. *Revista Tribunal*, 5(12), 519-536. <https://doi.org/10.59659/revistatribunal.v5i12.221>
- Rappoport Redondo, S., y Echeita, G. (2018). El docente, los profesionales de apoyo y las prácticas de enseñanza: aspectos clave en la configuración de aulas inclusivas. *Perspectiva Educacional*, 57(3), 3-27. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.57-iss.3-art.740>
- Ruge, W., Bernal, Y., León, J., Meza, M., Rangel, J., y Tonk, A. (2024). Inclusión educativa en Colombia: El impacto del periódico escolar en una escuela primaria a través de la Investigación - Acción. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 23(52), 78-103. <https://dx.doi.org/10.21703/rexe.v23i52.2324>
- UNESCO. (1990). *Declaración mundial sobre educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa
- Valdés, R., Jiménez, L., y Jiménez, F. (2022). Radiografía de la investigación sobre educación inclusiva. *Cuadernos De Pesquisa*, 52, e09524. <https://doi.org/10.1590/198053149524>
- Velásquez Uribe, Y. M., Quiceno Figueroa, E. M., y Tamayo-Agudelo, W. (2016). Construcción de planeaciones pedagógicas para la educación inclusiva. *Actualidades Investigativas en Educación*, 16(3), 331-366. <https://dx.doi.org/10.15517/aie.v16i3.26113>
- Villanueva Candiotti, G., Salazar Balarezo, B., Selman Dennis, C., y Pilar Bueno, W. (2025). Gestión Educativa y Educación Inclusiva en Latinoamérica: Análisis Sistemático. *Revista Tribunal*, 5(12), 839-858. <https://doi.org/10.59659/revistatribunal.v5i12.241>

CIENCIAMATRIA
Revista Interdisciplinaria de Humanidades, Educación, Ciencia y Tecnología
Año XII. Vol. XII. N°1. Edición Especial. 2026
Hecho el depósito de ley: pp201602FA4721
ISSN-L: 2542-3029; ISSN: 2610-802X
Instituto de Investigación y Estudios Avanzados Koinonía (IIEAK). Santa Ana de Coro. Venezuela

Marledys Núñez-Julio

©2026 por los autores. Este artículo es de acceso abierto y distribuido según los términos y condiciones de la licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0) (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>).