



Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, Ciudad de México, México.
ISSN 2707-2207 / ISSN 2707-2215 (en línea), julio-agosto 2026,
Volumen 10, Número 4.

https://doi.org/10.37811/cl_rem.v10i4

INCIDENCIA DE LA GESTIÓN EMOCIONAL DOCENTE EN EL FORTALECIMIENTO DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS Y LOS PROCESOS DE INCLUSIÓN EDUCATIVA

IMPACT OF TEACHERS' EMOTIONAL MANAGEMENT ON STRENGTHENING PEDAGOGICAL PRACTICES AND EDUCATIONAL INCLUSION PROCESSES

Hasbleydi Fonseca Viracachá

Universidad del Desarrollo Empresarial y Pedagógico (UNIVEP)

Yina Marcela Álvarez Restrepo

Universidad del Desarrollo Empresarial y Pedagógico (UNIVEP)

Incidencia de la gestión emocional docente en el fortalecimiento de las prácticas pedagógicas y los procesos de inclusión educativa

Hasbleydi Fonseca Viracachá¹

fonseca_28099@univdep.edu.mx

<https://orcid.org/0000-0003-4163-2744>

Universidad del Desarrollo Empresarial y

Pedagógico (UNIVEP)

País México – Ciudad de México

Yina Marcela Álvarez Restrepo

alvarez_28141@univdep.edu.mx

<https://orcid.org/0000-0003-3439-2594>

Universidad del Desarrollo Empresarial y

Pedagógico (UNIVEP)

País México – Ciudad de México

RESUMEN

La educación inclusiva demanda prácticas pedagógicas capaces de responder a la diversidad presente en las aulas, lo que implica reconocer la importancia de la gestión emocional docente como un elemento clave para favorecer procesos educativos equitativos y participativos. El objetivo de esta investigación fue analizar la incidencia de la gestión emocional y de una estrategia de cualificación docente en el fortalecimiento de las prácticas pedagógicas inclusivas en dos instituciones educativas colombianas. Se desarrolló un estudio con enfoque mixto en el que participaron 40 docentes distribuidos en grupo experimental y grupo control. Para la recolección de información se utilizaron el instrumento TMMS-24 y una encuesta sobre educación inclusiva; posteriormente se implementó una estrategia de formación centrada en cultura inclusiva, prácticas pedagógicas, normatividad, gestión emocional y trabajo colaborativo. Los resultados evidenciaron mejoras en el grupo experimental relacionadas con el fortalecimiento de las competencias emocionales, la apropiación del marco normativo, la identificación de barreras para el aprendizaje y la participación, la implementación de ajustes razonables y el trabajo colaborativo. Se concluye que la articulación entre gestión emocional y formación docente favorece el desarrollo de prácticas pedagógicas inclusivas y contribuye a la construcción de entornos educativos más equitativos, participativos y sensibles a la diversidad.

Palabras clave: Educación inclusiva; gestión emocional docente; prácticas pedagógicas inclusivas; formación docente; diversidad educativa.

¹ Autor principal

Correspondencia: fonseca_28099@univdep.edu.mx

Impact of teachers' emotional management on strengthening pedagogical practices and educational inclusion processes

ABSTRACT

Inclusive education demands pedagogical practices capable of responding to the diversity present in classrooms, which implies recognizing the importance of teachers' emotional management as a key element in fostering equitable and participatory educational processes. The objective of this research was to analyze the impact of emotional management and a teacher training strategy on strengthening inclusive pedagogical practices in two Colombian educational institutions. A mixed-methods study was conducted with 40 teachers divided into an experimental group and a control group. The TMMS-24 instrument and a survey on inclusive education were used to collect data; subsequently, a training strategy focused on inclusive culture, pedagogical practices, regulations, emotional management, and collaborative work was implemented. The results showed improvements in the experimental group related to strengthening emotional competencies, understanding the regulatory framework, identifying barriers to learning and participation, implementing reasonable accommodations, and collaborative work. It is concluded that the articulation between emotional management and teacher training favors the development of inclusive pedagogical practices and contributes to the construction of more equitable, participatory and diversity-sensitive educational environments.

Keywords: Inclusive education; teachers' emotional management; inclusive pedagogical practices; teacher training; educational diversity.

*Artículo recibido 20 junio 2026
Aceptado para publicación: 25 julio 2026*



INTRODUCCIÓN

La educación inclusiva se ha posicionado durante las últimas décadas como uno de los principios orientadores de los sistemas educativos a nivel mundial, al reconocer la diversidad como una característica inherente de las comunidades escolares y promover la eliminación de las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de los estudiantes. Este enfoque supera las perspectivas centradas exclusivamente en el acceso a la escolarización y propone la construcción de entornos educativos capaces de responder a las diferencias individuales desde principios de equidad, participación y justicia social. En este sentido, la inclusión no se concibe como una estrategia dirigida únicamente a determinados grupos poblacionales, sino como un proceso permanente de transformación institucional orientado a garantizar oportunidades educativas para todos los estudiantes.

En el ámbito internacional, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) ha destacado que la formación docente constituye uno de los factores más relevantes para avanzar hacia sistemas educativos inclusivos y de calidad. La atención a la diversidad demanda profesionales capaces de reconocer las necesidades particulares de los estudiantes, implementar estrategias pedagógicas flexibles y promover ambientes de aprendizaje que favorezcan la participación de toda la comunidad educativa. Sin embargo, diversos estudios han evidenciado que muchos docentes continúan manifestando inseguridad, incertidumbre y limitaciones en su preparación para responder a los desafíos que plantea la inclusión educativa, especialmente cuando se relaciona con la atención de estudiantes con discapacidad o necesidades específicas de apoyo educativo.

En concordancia con esta perspectiva, diversas investigaciones coinciden en señalar que la formación inicial y permanente del profesorado constituye uno de los elementos más influyentes para la consolidación de sistemas educativos inclusivos. La formación continua favorece el desarrollo de competencias necesarias para identificar barreras para el aprendizaje y la participación, diseñar apoyos pedagógicos pertinentes y construir entornos educativos accesibles para todos los estudiantes (Arnaiz et al., 2021; Florian & Camedda, 2019).

En Colombia, el fortalecimiento de la educación inclusiva ha estado respaldado por importantes avances normativos. La Ley 1618 de 2013 y el Decreto 1421 de 2017 establecen lineamientos orientados a garantizar el acceso, la permanencia, la participación y el aprendizaje de las personas con discapacidad



dentro del sistema educativo. No obstante, la existencia de marcos legislativos no asegura, por sí misma, la transformación de las prácticas pedagógicas ni la consolidación de culturas escolares inclusivas. Diversas investigaciones han demostrado que continúan presentándose dificultades relacionadas con la formación docente, la disponibilidad de recursos, el acompañamiento interdisciplinario y las condiciones institucionales requeridas para implementar de manera efectiva los principios de la inclusión educativa.

Esta situación coincide con lo encontrado por Alvear et al. (2024), quienes identificaron que la falta de capacitación especializada continúa siendo una de las principales limitaciones para la implementación de prácticas inclusivas. De manera similar, Beltrán et al. (2024) concluyen que la insuficiente preparación docente para la atención a la diversidad representa un obstáculo significativo para el desarrollo de procesos inclusivos sostenibles.

La comprensión de la inclusión educativa en esta investigación se fundamenta en los planteamientos de Booth y Ainscow (2011), quienes la definen como un proceso orientado a incrementar la participación de todos los estudiantes y reducir las barreras para el aprendizaje y la participación presentes en los contextos educativos. Desde esta perspectiva, la inclusión implica intervenir simultáneamente sobre las culturas, las políticas y las prácticas institucionales, favoreciendo procesos de transformación que permitan reconocer y valorar la diversidad como un elemento enriquecedor de la experiencia educativa. Esta perspectiva se articula con el modelo social de la discapacidad, el cual plantea que las limitaciones que experimentan las personas no dependen exclusivamente de sus condiciones individuales, sino de las barreras existentes en los entornos sociales, culturales y educativos.

Esta perspectiva se articula con los planteamientos de Muñoz (2010) y Castro (2024), quienes sostienen que las limitaciones asociadas a la discapacidad surgen principalmente de las barreras presentes en los contextos sociales y no exclusivamente de las condiciones individuales de las personas. Asimismo, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006) reconoce la obligación de los sistemas educativos de garantizar ajustes razonables y eliminar prácticas excluyentes.

En este contexto, las prácticas pedagógicas inclusivas adquieren un papel central, ya que constituyen el conjunto de acciones, estrategias y decisiones didácticas orientadas a responder de manera pertinente a la diversidad del estudiantado. Estas prácticas incorporan principios como el Diseño Universal para el



Aprendizaje, la flexibilización curricular, los ajustes razonables y la participación activa de los diferentes actores educativos en la construcción de procesos de enseñanza y aprendizaje accesibles para todos. Sin embargo, su implementación efectiva depende no solo del conocimiento técnico o normativo de los docentes, sino también de aspectos relacionados con las actitudes, creencias, percepciones y competencias socioemocionales que orientan su ejercicio profesional.

En esta línea, García, Herrera y Vanegas (2018) afirman que las competencias docentes para la inclusión implican la capacidad de planificar, implementar y evaluar estrategias pedagógicas flexibles que respondan a las características de los estudiantes. Del mismo modo, Bueno (2022) destaca que las prácticas inclusivas constituyen una vía fundamental para favorecer la participación y el desarrollo integral de la población estudiantil.

En este contexto, una de las categorías que ha cobrado creciente relevancia en la investigación educativa es la gestión emocional docente. Las emociones forman parte inherente de la práctica pedagógica y se encuentran presentes en los procesos de enseñanza, en las relaciones interpersonales, en la resolución de conflictos y en la atención a la diversidad. Mayer y Salovey (1997) definen la inteligencia emocional como la capacidad para percibir, comprender y regular las emociones, tanto propias como ajenas, de manera que faciliten el pensamiento y la acción. Para el análisis de esta dimensión se empleó la Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24), instrumento ampliamente utilizado para evaluar los niveles de atención emocional, claridad emocional y reparación emocional. Desde este enfoque, la regulación emocional se convierte en una competencia fundamental para afrontar situaciones complejas, adaptarse a los cambios y promover relaciones basadas en la empatía y el respeto.

En concordancia con estos planteamientos, Bisquerra (2005) sostiene que la educación emocional constituye un proceso educativo continuo y permanente orientado al desarrollo de competencias que favorecen el bienestar personal y social. Entre estas competencias destacan la conciencia emocional, la regulación emocional, la autonomía emocional, las habilidades sociales y las competencias para la vida y el bienestar. Aplicadas al contexto educativo, dichas competencias permiten que los docentes desarrollen mayores niveles de autocontrol, comprensión interpersonal, resiliencia y capacidad para responder de manera constructiva a las demandas propias de los contextos inclusivos.



Investigaciones recientes han demostrado que la inteligencia emocional se relaciona directamente con el bienestar docente, la adaptación pedagógica y la calidad de las prácticas educativas desarrolladas en el aula. Asimismo, evidencian que el desarrollo de competencias emocionales favorece la comunicación, la salud ocupacional, las relaciones interpersonales y la construcción de entornos educativos más positivos, además de constituir una capacidad susceptible de fortalecerse mediante procesos de formación sistemáticos (Berrios et al., 2020; Costa et al., 2021; García et al., 2020; Moreira et al., 2022). Asimismo, Fernández-Berrocal y Extremera (2005) señalan que una adecuada gestión emocional favorece la adaptación a diferentes contextos, mejora las relaciones interpersonales y fortalece la toma de decisiones. En el ámbito escolar, estas capacidades resultan especialmente relevantes debido a que los docentes enfrentan cotidianamente situaciones que exigen sensibilidad, empatía y capacidad de respuesta frente a las diversas necesidades de sus estudiantes. Por lo tanto, la gestión emocional trasciende la esfera individual y se convierte en un componente esencial para la construcción de ambientes educativos favorables para el aprendizaje y la inclusión.

A pesar de los avances normativos, conceptuales y pedagógicos alcanzados en materia de educación inclusiva, persisten desafíos relacionados con la preparación de los docentes para responder de manera efectiva a la diversidad presente en las aulas. La literatura científica ha documentado ampliamente la importancia de la formación docente para fortalecer los procesos inclusivos y, de manera independiente, el papel de la gestión emocional en el bienestar profesional y el desempeño pedagógico. Sin embargo, son menos frecuentes las investigaciones que analizan de forma articulada la relación entre los procesos de cualificación en educación inclusiva, el fortalecimiento de las competencias emocionales del profesorado y su incidencia en la transformación de las prácticas pedagógicas. Este vacío adquiere especial relevancia en contextos latinoamericanos, donde las exigencias asociadas a la inclusión educativa suelen coexistir con limitaciones institucionales, escasez de apoyos especializados y altas demandas laborales para el profesorado.

La presente investigación se desarrolló en la Institución Educativa Distrital Juana Escobar, ubicada en Bogotá, y en la Institución Educativa Nuestra Señora de la Consolación, localizada en el municipio de Toro, Valle del Cauca. Ambas instituciones comparten el desafío de fortalecer sus procesos de inclusión educativa en contextos caracterizados por la diversidad de necesidades y trayectorias de aprendizaje de



sus estudiantes. En este escenario, se partió del reconocimiento de que la gestión emocional docente constituye un recurso fundamental para afrontar las demandas derivadas de la atención educativa inclusiva y favorecer la construcción de ambientes escolares más participativos, equitativos y respetuosos de la diferencia.

Por lo anterior, la presente investigación se propuso analizar la incidencia de la gestión emocional docente en el fortalecimiento de las prácticas pedagógicas y la promoción de la inclusión educativa en dos instituciones educativas colombianas. De manera específica, se buscó valorar el efecto de un proceso de cualificación centrado en las dimensiones de cultura, políticas y prácticas inclusivas sobre las competencias emocionales del profesorado, con el propósito de aportar evidencia que contribuya al fortalecimiento de procesos educativos más inclusivos, sensibles a la diversidad y orientados al bienestar de las comunidades escolares.

METODOLOGÍA

La presente investigación se desarrolló bajo un enfoque mixto, al integrar procedimientos cuantitativos y cualitativos con el propósito de obtener una comprensión amplia de la relación existente entre la gestión emocional docente y el fortalecimiento de las prácticas pedagógicas inclusivas. La combinación de ambos enfoques permitió analizar tanto los cambios observables en las competencias emocionales y en las concepciones sobre inclusión educativa, como las experiencias y reflexiones construidas por los docentes durante el proceso de cualificación. De acuerdo con Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), los métodos mixtos favorecen la comprensión de fenómenos complejos mediante la integración de diferentes tipos de información y fuentes de análisis.

El estudio se enmarcó en un paradigma pragmático, con un alcance descriptivo, explicativo y aplicativo, debido a que buscó caracterizar las competencias emocionales y las prácticas inclusivas de los participantes, analizar las relaciones entre estas dimensiones y valorar los efectos de una estrategia formativa orientada al fortalecimiento de la educación inclusiva. Para ello, se empleó un diseño cuasiexperimental con pretest y postest, conformado por un grupo experimental y un grupo control, permitiendo comparar los resultados obtenidos antes y después de la intervención.

La investigación se realizó en la Institución Educativa Distrital Juana Escobar, ubicada en Bogotá, y en la Institución Educativa Nuestra Señora de la Consolación, localizada en el municipio de Toro, Valle del



Cauca. La población estuvo conformada por docentes de educación básica de ambas instituciones. La muestra estuvo integrada por 40 participantes distribuidos entre grupo experimental y grupo control, seleccionados mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia, considerando criterios de accesibilidad y participación voluntaria.

Como criterios de inclusión se establecieron ser docente activo en las instituciones participantes, aceptar voluntariamente su vinculación al estudio y diligenciar los instrumentos aplicados en las fases de pretest y postest. Se excluyeron aquellos docentes que no completaron la totalidad de las actividades previstas o que no finalizaron el proceso formativo desarrollado durante la investigación.

Para la recolección de información, en el componente cuantitativo se empleó la *Trait Meta-Mood Scale* (TMMS-24), instrumento diseñado para evaluar las dimensiones de atención emocional, claridad emocional y reparación emocional. Asimismo, se aplicó una encuesta estructurada orientada a identificar conocimientos, percepciones, actitudes y prácticas relacionadas con la educación inclusiva.

En el componente cualitativo se utilizaron registros de observación, reflexiones escritas y productos elaborados por los participantes durante el proceso de cualificación. Estos insumos permitieron profundizar en la comprensión de las experiencias asociadas al fortalecimiento de las competencias emocionales y al desarrollo de prácticas inclusivas. La información obtenida fue sistematizada mediante procesos de triangulación, favoreciendo la integración y contraste de los resultados cuantitativos y cualitativos.

La intervención consistió en un programa de cualificación docente estructurado en seis sesiones formativas centradas en las dimensiones de cultura, políticas y prácticas inclusivas propuestas por Booth y Ainscow (2011), complementadas con contenidos relacionados con gestión emocional, trabajo colaborativo y diseño de estrategias pedagógicas para la atención a la diversidad. Las actividades incluyeron análisis de casos, ejercicios reflexivos, trabajo colaborativo y aplicación práctica de herramientas orientadas al fortalecimiento de las competencias socioemocionales y pedagógicas de los participantes.

Para el análisis de la información, los datos cuantitativos fueron procesados mediante estadística descriptiva, permitiendo identificar variaciones en las dimensiones evaluadas antes y después de la intervención. Por su parte, la información cualitativa fue organizada mediante categorías de análisis



relacionadas con gestión emocional, inclusión educativa y prácticas pedagógicas, favoreciendo la interpretación de los significados construidos por los participantes durante el proceso formativo.

Desde el punto de vista ético, la investigación se desarrolló bajo los principios de participación voluntaria, confidencialidad, anonimato y uso responsable de la información. Todos los participantes fueron informados sobre los objetivos, procedimientos y alcances del estudio y formalizaron su participación mediante la firma del correspondiente consentimiento informado. La información recopilada fue utilizada exclusivamente con fines académicos e investigativos, garantizando la protección de los datos personales de los docentes participantes.

Como limitación del estudio, se reconoce que la investigación se desarrolló en dos instituciones educativas y con una muestra específica de docentes, aspecto que restringe la generalización de los resultados a otros contextos. No obstante, los hallazgos aportan evidencia relevante sobre la relación entre gestión emocional docente, formación para la inclusión y fortalecimiento de las prácticas pedagógicas inclusivas, constituyéndose en un referente para futuras investigaciones orientadas al desarrollo de entornos educativos más inclusivos y equitativos.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos evidenciaron que la gestión emocional docente constituye un factor relevante para el fortalecimiento de las prácticas pedagógicas inclusivas y para la consolidación de procesos orientados a la atención de la diversidad. Durante la fase diagnóstica se identificaron vacíos asociados al conocimiento de la normatividad vigente, la participación en la construcción de los Planes Individuales de Ajustes Razonables (PIAR), la comprensión de los principios de la educación inclusiva y la implementación de estrategias pedagógicas diversificadas. Asimismo, los docentes manifestaron sentimientos de inseguridad, incertidumbre y preocupación frente a la atención de estudiantes con discapacidad y otras necesidades específicas de apoyo educativo.



Tabla 1*Necesidades identificadas durante la fase diagnóstica*

Dimensión evaluada	Hallazgos identificados
Normatividad inclusiva	Conocimiento limitado sobre legislación y lineamientos de inclusión educativa.
PIAR	Participación parcial en su elaboración y seguimiento.
Cultura inclusiva	Comprensión insuficiente de los principios de inclusión educativa.
Estrategias pedagógicas	Uso limitado de prácticas diversificadas para atender la diversidad.
Gestión emocional	Presencia de inseguridad, incertidumbre y preocupación frente a la atención a la diversidad.
Trabajo colaborativo	Escasa articulación entre docentes, familias y equipos de apoyo.

Nota. Elaboración propia a partir de los hallazgos obtenidos durante la fase diagnóstica.

Estos hallazgos son consistentes con estudios previos que señalan que la percepción de insuficiente preparación profesional influye directamente en las actitudes y prácticas relacionadas con la inclusión educativa. En este sentido, la formación permanente emerge como un factor clave para fortalecer la confianza docente y favorecer respuestas pedagógicas más pertinentes frente a la diversidad (Álvarez & Buenestado, 2015; García Piñeros & Infante Ramos, 2020).

Tabla 2*Resultados asociados al proceso de cualificación docente*

DIMENSIÓN	SITUACIÓN INICIAL	RESULTADOS POSTERIORES
CONOCIMIENTO NORMATIVO	Conocimiento parcial	Mayor apropiación del marco normativo
BARRERAS PARA EL APRENDIZAJE	Reconocimiento limitado	Mayor identificación de barreras para la participación
ESTRATEGIAS INCLUSIVAS	Aplicación ocasional	Uso más frecuente de estrategias diversificadas



AJUSTES RAZONABLES	Implementación irregular	Mayor disposición para su implementación
CULTURA INCLUSIVA	Comprensión básica	Reconocimiento de la inclusión como proceso institucional
ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD	Respuestas aisladas	Prácticas más contextualizadas y flexibles

Nota. Síntesis elaborada a partir de los resultados observados en el grupo experimental.

Tras la implementación de la estrategia de cualificación, el grupo experimental evidenció avances en el reconocimiento de las barreras para el aprendizaje y la participación, la comprensión del marco normativo, la apropiación de los principios de la educación inclusiva y la incorporación de estrategias pedagógicas más flexibles y contextualizadas. Estos resultados respaldan los planteamientos de Booth y Ainscow (2011), quienes afirman que la inclusión educativa implica transformar simultáneamente las culturas, las políticas y las prácticas institucionales para garantizar la participación efectiva de todos los estudiantes. Asimismo, concuerdan con las orientaciones de la UNESCO (2020), que reconocen la formación docente como una condición fundamental para el desarrollo de sistemas educativos inclusivos y equitativos.

Los hallazgos también evidenciaron que los procesos de cualificación favorecen el fortalecimiento de competencias profesionales asociadas a la planificación inclusiva, la identificación de barreras y la atención a la diversidad. Lo anterior coincide con investigaciones recientes que destacan la capacitación docente como un mecanismo para promover cambios sostenibles en las prácticas pedagógicas y en la construcción de culturas institucionales más inclusivas (Ancaya et al., 2024; Crespo et al., 2024; Paladines & Agramonte, 2024).

Uno de los resultados más significativos estuvo relacionado con el fortalecimiento de las competencias emocionales de los participantes. Después de la intervención, los docentes manifestaron una mayor capacidad para reconocer, comprender y regular las emociones asociadas al ejercicio profesional, especialmente en situaciones relacionadas con la atención a la diversidad, la resolución de dificultades pedagógicas y la gestión de demandas institucionales. Este hallazgo se encuentra en consonancia con el



modelo de inteligencia emocional de Mayer y Salovey (1997), el cual plantea que la percepción, comprensión y regulación emocional constituyen habilidades esenciales para afrontar contextos complejos y favorecer procesos de adaptación profesional.

Tabla 3

Competencias emocionales fortalecidas después de la intervención

COMPETENCIA EMOCIONAL	EVIDENCIAS IDENTIFICADAS
RECONOCIMIENTO EMOCIONAL	Mayor identificación de emociones asociadas al ejercicio docente.
COMPRENSIÓN EMOCIONAL	Mejor interpretación de situaciones relacionadas con la inclusión.
REGULACIÓN EMOCIONAL	Mayor control frente al estrés y la incertidumbre profesional.
EMPATÍA	Relaciones pedagógicas más cercanas y respetuosas.
RESILIENCIA PROFESIONAL	Mayor disposición para afrontar desafíos derivados de la atención a la diversidad.

Nota. Resultados contruidos a partir de la triangulación de registros, reflexiones docentes e información cuantitativa.

La regulación emocional emergió como una de las dimensiones con mayor impacto en la práctica docente. Los participantes reportaron una mayor disposición para enfrentar situaciones asociadas a la inclusión educativa y una actitud más reflexiva frente a los desafíos presentes en el aula. Estos resultados respaldan los planteamientos de Bisquerra (2005), quien sostiene que las competencias emocionales favorecen el bienestar personal y profesional, así como la capacidad de afrontar de manera constructiva las situaciones cotidianas. De igual modo, coinciden con Fernández-Berrocal y Extremera (2005), quienes relacionan la adecuada gestión emocional con mejores niveles de adaptación y calidad en las relaciones pedagógicas.

La investigación también evidenció una relación positiva entre la gestión emocional y el desarrollo de prácticas pedagógicas inclusivas. Los docentes que fortalecieron sus competencias emocionales demostraron mayor disposición para realizar ajustes razonables, flexibilizar los procesos de enseñanza



y diseñar propuestas pedagógicas centradas en las necesidades de los estudiantes. Este resultado sugiere que las emociones influyen directamente en la forma en que los docentes interpretan la diversidad, toman decisiones pedagógicas y responden a las demandas de los contextos educativos inclusivos.

Tabla 4

Incidencia de la gestión emocional en las prácticas pedagógicas inclusivas

Aspecto fortalecido	Contribución observada
Ajustes razonables	Mayor disposición para su aplicación.
Flexibilización curricular	Adaptación más pertinente de actividades y recursos.
Toma de decisiones pedagógicas	Respuestas más reflexivas frente a la diversidad.
Atención a estudiantes	Mayor sensibilidad frente a las necesidades individuales.
Interacción pedagógica	Fortalecimiento de relaciones empáticas con estudiantes y familias.
Clima escolar	Ambientes más participativos e inclusivos.

Nota. Elaboración propia a partir de la triangulación de los resultados del estudio.

Otro hallazgo relevante estuvo asociado al fortalecimiento del trabajo colaborativo y al reconocimiento de la corresponsabilidad en los procesos de inclusión educativa. Los participantes identificaron la necesidad de promover acciones articuladas con las familias, los equipos de apoyo y los diferentes actores institucionales para responder de manera más efectiva a las necesidades del estudiantado. Esta perspectiva coincide con el Índice de Inclusión de Booth y Ainscow (2011), el cual resalta la construcción de comunidades educativas colaborativas como una condición esencial para el desarrollo de culturas inclusivas sostenibles.

No obstante, los resultados también permitieron identificar limitaciones relacionadas con la implementación efectiva de la inclusión educativa. A pesar de los avances observados en el conocimiento normativo y en la disposición para desarrollar prácticas inclusivas, persisten dificultades asociadas a la disponibilidad de recursos, el acompañamiento interdisciplinario, la infraestructura institucional y los tiempos destinados a la planeación pedagógica. Estos hallazgos evidencian que la formación docente constituye un componente fundamental, pero insuficiente por sí solo para garantizar

procesos inclusivos sostenibles, siendo necesario el fortalecimiento de condiciones organizacionales e institucionales que respalden dichas transformaciones.

Tabla 5

Barreras persistentes para la consolidación de procesos inclusivos

BARRERA IDENTIFICADA		IMPLICACIONES EN LA PRÁCTICA EDUCATIVA
RECURSOS INSTITUCIONALES LIMITADOS		Dificultan la implementación sostenida de apoyos especializados.
ACOMPañAMIENTO INTERDISCIPLINARIO INSUFICIENTE		Limita la respuesta integral a las necesidades educativas.
INFRAESTRUCTURA INSTITUCIONAL		Genera restricciones para garantizar accesibilidad.
TIEMPO PARA LA PLANEACIÓN		Reduce las posibilidades de diseñar estrategias diversificadas.
SOBRECARGA LABORAL		Incrementa tensiones asociadas al ejercicio profesional docente.

Nota. Síntesis elaborada a partir de las dificultades identificadas por los participantes.

Finalmente, la investigación permitió identificar una mayor coherencia entre las actitudes favorables hacia la inclusión y las prácticas desarrolladas en el aula. Aunque desde la fase inicial muchos docentes manifestaban una valoración positiva de la diversidad, estas percepciones no siempre se reflejaban en acciones pedagógicas concretas. Tras el proceso de cualificación se observó una mayor articulación entre conocimientos, creencias y prácticas educativas, lo que confirma la importancia de los procesos formativos para favorecer cambios significativos en la cultura y la práctica docente.

La principal contribución de este estudio radica en evidenciar que la gestión emocional docente constituye un elemento estratégico para la consolidación de procesos inclusivos, al influir en la toma de decisiones pedagógicas, la construcción de relaciones empáticas, la implementación de ajustes razonables y el fortalecimiento de culturas escolares más participativas. Los resultados permiten reafirmar que la educación inclusiva no depende exclusivamente del conocimiento técnico o normativo

del profesorado, sino también de su capacidad para gestionar las emociones que emergen en contextos caracterizados por la diversidad y la complejidad de las demandas educativas.

CONCLUSIONES

La gestión emocional docente se consolidó como un factor determinante para el fortalecimiento de las prácticas pedagógicas inclusivas, al favorecer procesos de reflexión, toma de decisiones y adaptación pedagógica frente a la diversidad presente en las aulas. Los resultados evidenciaron que los docentes que fortalecieron competencias relacionadas con el reconocimiento, la comprensión y la regulación emocional desarrollaron una mayor disposición para responder a las necesidades de los estudiantes desde enfoques más inclusivos y participativos.

El proceso de cualificación docente contribuyó significativamente al fortalecimiento de conocimientos y competencias relacionadas con la educación inclusiva. Se observaron avances en el reconocimiento de barreras para el aprendizaje y la participación, la apropiación de los marcos normativos vigentes, la comprensión de los principios de la inclusión educativa y la implementación de estrategias pedagógicas más flexibles y contextualizadas. Estos resultados confirman la importancia de la formación permanente como herramienta para promover transformaciones en las prácticas educativas.

La relación identificada entre gestión emocional y prácticas pedagógicas inclusivas permitió establecer que las emociones influyen directamente en la manera como los docentes comprenden la diversidad, afrontan los desafíos pedagógicos y construyen respuestas educativas pertinentes. La empatía, la regulación emocional y el manejo adecuado de situaciones de incertidumbre favorecieron la implementación de ajustes razonables, la flexibilización curricular y la generación de ambientes escolares más participativos e inclusivos.

No obstante, los hallazgos también evidenciaron que la formación docente, aunque necesaria, resulta insuficiente si no está acompañada por condiciones institucionales favorables. Persisten limitaciones relacionadas con la disponibilidad de recursos, el acompañamiento interdisciplinario, la infraestructura y los tiempos destinados a la planeación pedagógica, factores que continúan representando barreras para la consolidación de procesos inclusivos sostenibles.

Finalmente, la principal contribución de esta investigación radica en evidenciar que la inclusión educativa requiere una comprensión integral que articule dimensiones pedagógicas, emocionales e



institucionales. En este sentido, fortalecer la gestión emocional del profesorado no solo favorece su bienestar profesional, sino que también contribuye al desarrollo de prácticas pedagógicas más humanas, reflexivas y sensibles a la diversidad, fortaleciendo la construcción de entornos educativos más equitativos y socialmente justos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ainscow, M., & Booth, T. (2011). *Índice de inclusión: Desarrollo del aprendizaje y la participación en las escuelas*. Consorcio para la Inclusión Educativa.

Álvarez, J., & Buenestado, M. (2015). Predictores de las actitudes hacia la inclusión de alumnado con necesidades educativas especiales en futuros profesionales de la educación. *Revista Complutense de Educación*, 26(3), 627–645.

<https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/44551/46491>

Alvear, M., Muñoz, E., & Gómez, S. (2024). Capacitación docente en el proceso de inclusión educativa en estudiantes de educación superior.

<https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/14905/21220>

Ancaya, M., Távara, C., & Yarin, A. (2024). Estrategias en la formación docente para promover la inclusión educativa: una revisión sistemática.

<https://epsir.net/index.php/epsir/article/view/886/577>

Arnaiz, P., Escarbajal, A., Alcaraz, S., & De Haro, R. (2021). Formación del profesorado para la construcción de aulas abiertas a la inclusión. *Revista de Educación*, 393, 37–67.

Beltrán, M., Chalco, M., Mosquera, M., Melendes, W., & Pachacama, S. (2024). *La falta de capacitación docente en atención a la diversidad: Un obstáculo para la educación inclusiva en un mundo globalizado*.

<https://revistavitalia.org/index.php/vitalia/article/view/452>

Bernal, C. A. (2010). *Metodología de la investigación* (3.ª ed.). Pearson Educación.

Berrios, M., Pulido, M., Augusto, J., & López, E. (2020). Inteligencia emocional en distintos colectivos: aportaciones del Grupo Team+. *Know and Share Psychology*, 1(4), 19–37.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7701749>

Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista*



Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 19(3), 95–114.

Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Índice de inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*.

<https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20Spanish%20South%20America%20.pdf>

Bueno, L. (2022). *Prácticas inclusivas: Un camino hacia la educación inclusiva para los niños y las niñas*.

<https://bibliotecadigital.udea.edu.co/server/api/core/bitstreams/5a05a029-dc94-48c0-88ab-5a7f7dcc9aab/content>

Castro, Y. (2024). *Modelo social de la discapacidad: Un cambio de paradigma en la comprensión de la discapacidad*.

<https://prodis360.org/modelo-social-de-la-discapacidad-un-cambio-de-paradigma-en-la-compresion-de-la-discapacidad/>

Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*.

<https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>

Costa, C., Palma, X., & Salgado, C. (2021). Docentes emocionalmente inteligentes. Importancia de la inteligencia emocional para la aplicación de la educación emocional en la práctica pedagógica de aula. *Estudios Pedagógicos*, 47(1), 219–233.

<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052021000100219>

Crespo, O., Mantilla, P., & Armijos, D. (2024). *La formación docente para la educación inclusiva: Retos, enfoques y prácticas en el siglo XXI*.

<https://www.investigarmqr.com/ojs/index.php/mqr/article/view/2089/6135>

Fernández-Berrocal, P., & Extremera, N. (2005). La inteligencia emocional y la educación de las emociones desde el modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 63–93.

Florian, L., & Camedda, D. (2019). Enhancing teacher education for inclusion. *European Journal of Teacher Education*, 43(1), 4–8.

<https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/02619768.2020.1707579?needAccess=true>



- García, C., Herrera, C., & Vanegas, C. (2018). Competencias docentes para una pedagogía inclusiva. Consideraciones a partir de la experiencia con formadores de profesores chilenos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(2), 149–167.
<https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000200149>
- García, N., Gomis, R., Ros, A., & Filella, G. (2020). El proceso de gestión emocional: investigación, aplicación y evaluación. *Know and Share Psychology*, 1(4), 39–44.
<http://dx.doi.org/10.25115/kasp.v1i4.4260>
- García Piñeros, R., & Infante Ramos, A. (2020). *La actitud de los docentes frente al proceso de inclusión de niños y niñas con necesidades educativas especiales de una institución educativa en Fusagasugá*.
<https://repositorio.iberu.edu.co/server/api/core/bitstreams/fd406161-13ad-474f-8dd1-dfcbc359099e/content>
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. Bantam Books.
- Hernández, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta* (6.ª ed.). McGraw-Hill Education.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). *The measurement of experienced burnout*. *Journal of Occupational Behavior*, 2(2), 99–113.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3–31). Basic Books.
- Moreira, M., Cordero, A., Córdova, N., & Quevedo, J. (2022). El bienestar emocional del docente y su incidencia en el desempeño académico dentro de la educación tecnológica. *Polo del Conocimiento*, 7(70), 140–159.
- Muñoz, A. P. (2010). Discapacidad: contexto, concepto y modelos.
http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-81562010000100012
- Muñoz, R., Moreno, Y., & Manjarres, L. (2024). Plan de capacitación para la mejora de las competencias inclusivas docentes en educación primaria en Antioquia.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9589747.pdf>



Paladines, Y., & Agramonte, R. (2024). La inclusión escolar: la importancia de la capacitación docente en la implementación de adaptaciones curriculares.

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9709681.pdf>

Tashakkori, A., & Teddlie, C. (2010). *SAGE handbook of mixed methods in social & behavioral research* (2nd ed.). SAGE Publications.

UNESCO. (2020). *Inclusión y educación*.

<https://www.unesco.org/gem-report/es/inclusion?hub=70285>

