



# ENTRE EL DISCURSO Y LA PRÁCTICA

**Necesidades educativas  
específicas sensoriales  
e inclusión escolar**

**Cinthya Alejandra  
Vásconez García**

**COLECCIÓN CÁTEDRA**









# *Entre el discurso y la práctica*

---

*Necesidades educativas específicas  
sensoriales e inclusión escolar*



**Carrera de Educación Básica**  
**Universidad Politécnica Estatal del Carchi**



Cintha Alejandra Vásquez García  
**Autora**

# *Entre el discurso y la práctica*

---

*Necesidades educativas específicas  
sensoriales e inclusión escolar*



UNIDAD DE  
PRODUCCIÓN Y DIFUSIÓN  
ACADÉMICA Y CIENTÍFICA

Vásconez García, C. A. (2026). *Entre el discurso y la práctica: necesidades educativas específicas sensoriales e inclusión escolar*. Unidad de Producción y Difusión Académica y Científica.

1. Educación inclusiva; 2. Discapacidad sensorial; 3. Práctica pedagógica

Clasificación Thema: JNSC - Enseñanza de alumnos con discapacidades físicas

Clasificación Dewey: 371.9 - Educación especial

#### UNIVERSIDAD POLITÉCNICA ESTATAL DEL CARCHI

Dr. Jorge Mina – Rector

Dra. Gladys Urgilés – Vicerrectora

#### PROCESO EDITORIAL

Dr. Marco Burbano – Director de Investigación

MSc. Johana Morillo – Jefa de la Unidad de Producción y Difusión Académica y Científica

Lic. Jostin Pérez – Diagramación y diseño

Lic. Tatiana Meneses – Corrección de estilo

MSc. Diana Ruiz – Editora

#### AVAL ACADÉMICO

MSc. Angie Renata Jácome López - IEMH

MSc. María Dayana Macías Vásquez - UEPSB

#### DATOS DE PUBLICACIÓN

**Título:** Entre el discurso y la práctica: necesidades educativas específicas sensoriales e inclusión escolar

**Autora:** Cinthya Alejandra Vásconez García

**Diseño de portada:** Lic. Jostin Pérez

**Comentario de la solapa:** Unidad de Producción y Difusión Académica y Científica

**DOI:** <https://doi.org/10.32645/9789942625755>

**ISBN PDF:** 978-9942-625-75-5

**ISBN EPUB:** 978-9942-625-76-2

**Disponibilidad digital:** <https://www.publicacionesupec.org/index.php/carchi>

**Edición:** Primera, Julio 2026.

©Universidad Politécnica Estatal del Carchi ©Cinthya Alejandra Vásconez García

Calle Antisana y Avenida Universitaria, Tulcán, Carchi, Ecuador.

Tel: 06 2 980 837 Ext: 1300 / 1301

[publicaciones@upec.edu.ec](mailto:publicaciones@upec.edu.ec) / [publicacionesupec@gmail.com](mailto:publicacionesupec@gmail.com)

Ecuador, Tulcán. Julio 2026

Prohibida la reproducción de este libro, por cualquier medio,  
sin la previa autorización por escrito de los propietarios del copyright.

# Índice

|              |    |
|--------------|----|
| Resumen      | 15 |
| Introducción | 17 |

## Capítulo 1

|                                                                |           |
|----------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>El discurso contemporáneo de la<br/>inclusión educativa</b> | <b>23</b> |
|----------------------------------------------------------------|-----------|

|                                                                    |    |
|--------------------------------------------------------------------|----|
| De la integración a la<br>inclusión: transformaciones conceptuales | 26 |
|--------------------------------------------------------------------|----|

|                                                        |    |
|--------------------------------------------------------|----|
| La inclusión como principio<br>normativo internacional | 29 |
|--------------------------------------------------------|----|

|                                             |    |
|---------------------------------------------|----|
| La construcción discursiva de la diversidad | 32 |
|---------------------------------------------|----|

|                                               |    |
|-----------------------------------------------|----|
| Inclusión declarativa e inclusión estructural | 35 |
|-----------------------------------------------|----|

|                                                         |    |
|---------------------------------------------------------|----|
| La escuela contemporánea<br>frente al mandato inclusivo | 38 |
|---------------------------------------------------------|----|

## **Capítulo 2**

### **Las NEE sensoriales en el marco normativo y político 41**

Conceptualización de las NEE sensoriales en el paradigma actual 44

Marco normativo internacional sobre discapacidad sensorial 47

Marco legal nacional y políticas públicas 50

De la política pública a la implementación escolar 55

Tensiones y vacíos en la regulación de las NEE sensoriales 58

## **Capítulo 3**

### **Cultura escolar y diversidad sensorial 61**

La escuela como institución cultural 63

Representaciones sociales sobre la discapacidad sensorial 66

Diversidad sensorial y organización escolar 69

|                                             |    |
|---------------------------------------------|----|
| Interacciones pedagógicas y exclusión sutil | 72 |
| Cultura escolar e inclusión simbólica       | 75 |

## Capítulo 4

### **Barreras estructurales, curriculares y pedagógicas** 79

|                                                               |    |
|---------------------------------------------------------------|----|
| El concepto de barrera en educación inclusiva                 | 81 |
| Barreras estructurales en el sistema escolar                  | 85 |
| Barreras curriculares y diseño homogeneizante                 | 88 |
| Barreras pedagógicas en la práctica docente                   | 91 |
| Barreras actitudinales y profesionales                        | 94 |
| La acumulación de barreras: efectos en la trayectoria escolar | 97 |

## Capítulo 5

### **Formación docente y tensiones respecto a la inclusión** 101

|                                                    |     |
|----------------------------------------------------|-----|
| El perfil docente frente al paradigma inclusivo    | 104 |
| Formación inicial docente y discapacidad sensorial | 108 |

|                                                                       |     |
|-----------------------------------------------------------------------|-----|
| Competencias inclusivas<br>para la atención a NEE sensoriales         | 111 |
| La formación docente como<br>estrategia estructural de transformación | 119 |

## **Capítulo 6**

### **La experiencia universitaria como espacio de reflexión**

|                                                                 |     |
|-----------------------------------------------------------------|-----|
| La universidad como actor<br>en la construcción de la inclusión | 126 |
| Formación universitaria y<br>aproximación a las NEE sensoriales | 128 |
| Tensiones formativas detectadas                                 | 131 |
| Experiencias significativas<br>de sensibilización y práctica    | 134 |
| Reflexión crítica sobre el impacto formativo                    | 137 |
| La universidad como<br>espacio de transformación estructural    | 140 |

## **Capítulo 7**

### **Hacia una inclusión escolar coherente 145**

La brecha entre discurso y  
práctica: síntesis crítica 147

Condiciones estructurales  
para una inclusión coherente 150

Transformación cultural de la escuela 153

Rediseño estructural de la formación docente 155

Propuesta de modelo  
articulador para la inclusión sensorial 158

Proyección y desafíos futuros 164

Conclusiones 167

Referencias 172

### **Sobre la autora 175**



# Resumen

*Entre el discurso y la práctica: necesidades educativas específicas sensoriales e inclusión escolar* analiza críticamente la brecha existente entre los marcos normativos de la educación inclusiva y su implementación real en los contextos escolares, con especial énfasis en la atención a estudiantes con necesidades educativas específicas asociadas a la discapacidad sensorial. A partir de una revisión conceptual y del análisis de experiencias formativas en el ámbito universitario, la obra identifica barreras estructurales, curriculares, pedagógicas y culturales que limitan la concreción de prácticas inclusivas coherentes, evidenciando que la inclusión no depende únicamente de la existencia de políticas públicas, sino de la articulación efectiva entre normativa, gestión institucional, diseño curricular y formación docente. Como aporte central, se propone un modelo de coherencia inclusiva orientado a fortalecer la integración sistémica de estos niveles y a superar la fragmentación entre discurso y práctica, que constituye una herramienta conceptual para investigadores, docentes y directivos comprometidos con la construcción de una inclusión escolar ética, sostenible y pedagógicamente transformadora.



# Introducción

En las últimas décadas, la inclusión educativa se ha consolidado como uno de los principios estructurantes de las políticas educativas contemporáneas. Impulsada por organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), la educación inclusiva ha dejado de ser una aspiración ética o una orientación técnica para convertirse en un mandato normativo sustentado en el enfoque de derechos humanos. Desde esta perspectiva, el acceso, la permanencia y la participación en igualdad de condiciones constituyen obligaciones estructurales de los Estados y de las instituciones educativas, y no simples iniciativas compensatorias dirigidas a poblaciones consideradas vulnerables.

El reconocimiento de la diversidad como valor educativo ha transformado progresivamente el lenguaje institucional. Conceptos como accesibilidad universal, ajustes razonables, eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación, y educación para todos forman parte hoy del discurso oficial de los sistemas educativos. Sin embargo, la consolidación discursiva de la inclusión no necesariamente se ha traducido en transformaciones profundas de la estructura escolar. De hecho, la distancia entre lo que se declara y lo que efectivamente ocurre

en las aulas constituye uno de los principales desafíos del debate educativo contemporáneo.

En América Latina, los marcos legales han incorporado de manera creciente el enfoque inclusivo, alineándose con compromisos internacionales y ampliando el reconocimiento formal de derechos educativos para personas con discapacidad. No obstante, la implementación efectiva enfrenta obstáculos persistentes relacionados con limitaciones presupuestarias, escasa articulación interinstitucional, insuficiente formación docente y culturas escolares que continúan operando bajo lógicas homogeneizadoras. La escuela contemporánea mantiene, en gran medida, estructuras organizativas heredadas de un modelo tradicional centrado en la estandarización curricular, la evaluación uniforme y la transmisión unidireccional del conocimiento. Esta tensión estructural entre paradigma inclusivo y modelo escolar histórico configura un escenario complejo donde la inclusión se enfrenta a resistencias explícitas e implícitas.

En este contexto, la inclusión corre el riesgo de convertirse en una categoría políticamente correcta pero pedagógicamente debilitada. Cuando no se acompaña de transformaciones curriculares, metodológicas y culturales sostenidas, puede reducirse a la integración física del estudiante sin garantizar condiciones reales de aprendizaje significativo. La brecha entre discurso y práctica no es únicamente operativa; es también conceptual y epistemológica, pues revela la dificultad de traducir un enfoque de derechos en dinámicas pedagógicas coherentes con dicho paradigma.

La problemática se intensifica en el caso de las necesidades educativas específicas (NEE) asociadas a la discapacidad sensorial. Las condiciones vinculadas a la discapacidad visual, auditiva y sordoceguera impactan directamente en los canales predominantes de comunicación y acceso al conocimiento que

estructuran la escuela tradicional. La centralidad de la oralidad y de la visualidad como medios privilegiados de enseñanza puede transformarse en barrera cuando no existen ajustes pedagógicos y tecnológicos adecuados. Así, aquello que se concibe como neutral —la explicación oral, el uso exclusivo de pizarra, la evaluación escrita estandarizada— puede convertirse en un obstáculo estructural para la participación plena.

Históricamente, la discapacidad fue abordada desde un modelo médico centrado en el déficit individual. Aunque el modelo social ha desplazado progresivamente esta mirada hacia la identificación de barreras contextuales, en la práctica escolar persisten representaciones que ubican el problema en el estudiante y no en la estructura. Esta tensión conceptual incide en la toma de decisiones pedagógicas, en las expectativas académicas y en la manera en que se diseñan las adaptaciones curriculares. Con frecuencia, la respuesta institucional se limita a ajustes superficiales que no cuestionan la organización central del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Desde esta perspectiva, resulta imprescindible comprender la inclusión como proceso sistémico y no como intervención aislada. La transformación educativa requiere coherencia entre política pública, gestión institucional, currículo, práctica pedagógica y cultura escolar. Cuando estos niveles operan de manera fragmentada, la inclusión pierde consistencia y se convierte en una serie de acciones desarticuladas que no modifican sustancialmente la experiencia educativa del estudiante con discapacidad sensorial.

La formación docente emerge, en este escenario, como un eje transversal determinante. La traducción del discurso inclusivo en prácticas concretas depende, en gran medida, de las competencias profesionales, las creencias pedagógicas y la disposición ética del profesorado. Sin embargo, los procesos de

formación inicial y continua no siempre abordan con profundidad las particularidades de las NEE sensoriales ni desarrollan competencias específicas relacionadas con accesibilidad comunicativa, uso de tecnologías adaptativas y diseño curricular flexible. La brecha entre teoría universitaria y práctica escolar constituye, así, otro nivel crítico de análisis.

El presente libro surge de la convergencia entre formación académica, experiencia universitaria e investigación en el ámbito de la educación inclusiva. Su propósito es analizar críticamente la distancia existente entre el discurso contemporáneo de la inclusión educativa y su concreción en la atención a las NEE sensoriales en el ámbito escolar. A través de una revisión conceptual y normativa, complementada con una lectura contextual y formativa, se identifican barreras estructurales, curriculares, pedagógicas y actitudinales que limitan la inclusión efectiva.

Más que ofrecer un manual técnico de adaptaciones, esta obra propone una mirada articuladora que integra distintos niveles del sistema educativo. Por ello, parte de la premisa de que la coherencia entre norma, institución, currículo, pedagogía y cultura constituye una condición indispensable para garantizar la participación significativa y el aprendizaje auténtico. Como resultado de tal reflexión, se presenta un modelo de coherencia inclusiva orientado a fortalecer dicha articulación, situando la formación docente como eje transformador.

La organización del libro responde a una progresión argumentativa que permite comprender la inclusión desde una perspectiva integral. El análisis del discurso contemporáneo y del marco normativo constituye el punto de partida; la exploración de la cultura escolar y de las barreras estructurales profundiza el diagnóstico; la reflexión sobre la formación docente y la experiencia universitaria amplía la comprensión del problema;

finalmente, la propuesta articuladora ofrece una proyección orientada a reducir la brecha entre declaración y práctica.

La inclusión escolar coherente no se limita a garantizar acceso ni a cumplir formalmente con disposiciones legales. Implica reconocer al estudiante con discapacidad sensorial como sujeto de derecho, con capacidad para aprender, participar y transformar el entorno educativo. El desafío no radica únicamente en ampliar la cobertura, sino en reconfigurar estructuras y prácticas que permitan que la diversidad deje de ser percibida como excepción y se convierta en principio organizador de la experiencia educativa. Solo en esa medida la inclusión dejará de ser un discurso consolidado para convertirse en una realidad pedagógica sostenible.



# CAPÍTULO 1

## **El discurso contemporáneo de la inclusión educativa**

La inclusión educativa se ha consolidado como uno de los principios rectores de la educación contemporánea, promovido tanto por organismos internacionales como por políticas nacionales, con la finalidad de garantizar que todos los estudiantes, independientemente de sus características individuales o contextos sociales, tengan acceso a una educación de calidad. Este principio se fundamenta en un marco ético y de derechos humanos, que concibe la educación como un derecho universal y como un instrumento para la construcción de sociedades más equitativas y justas. Sin embargo, a pesar de la fuerza normativa y discursiva de la inclusión, la evidencia empírica muestra que su implementación real en las escuelas es heterogénea, parcial y, en muchos casos, insuficiente, dejando a la inclusión como una promesa más que como un hecho tangible.

Este capítulo tiene como propósito sentar las bases conceptuales y analíticas del libro, explorando cómo la inclusión

se ha constituido en un discurso global, cuáles son sus principios fundamentales y, especialmente, cuáles son las tensiones que surgen entre lo que se declara y lo que realmente se practica. A través de un enfoque crítico, se propone examinar la transición de la integración a la inclusión, así como la manera en que los marcos normativos internacionales y nacionales configuran la forma de pensar y actuar en relación con la diversidad y las necesidades educativas especiales. En este sentido, se aborda la inclusión no solo como un concepto técnico o normativo, sino como un fenómeno sociocultural y político, que involucra lenguaje, prácticas institucionales y representaciones sociales que pueden favorecer o limitar la participación plena de todos los estudiantes.

Una dimensión central de esta reflexión es la noción de la inclusión como promesa, que sugiere que, aunque la inclusión emerge como respuesta ética, política y legal a las demandas de equidad, muchas veces su efecto sobre la estructura escolar y la práctica pedagógica es limitado. En otras palabras, las instituciones educativas pueden adoptar políticas inclusivas, generar normativas y discursos oficiales, e incluso matricular a estudiantes con necesidades educativas especiales, sin que esto implique necesariamente un cambio profundo en la cultura institucional, el currículo, las metodologías de enseñanza o la organización escolar. Este fenómeno evidencia una brecha estructural y simbólica que se convierte en uno de los ejes analíticos del libro, especialmente cuando se aborda la atención a las NEE sensoriales.

Este capítulo también busca problematizar el lenguaje de la inclusión. El uso de términos como diversidad, equidad y accesibilidad, aunque ampliamente difundido, puede convertirse en un marco conceptual vacío si no se traduce en acciones concretas. La construcción discursiva de la diversidad y la inclusión, muchas veces, refleja un lenguaje políticamente

correcto, que oculta contradicciones y limita la transformación real de la escuela. Por ello, se hace necesario diferenciar entre la inclusión declarativa, representada por políticas, normas y discursos oficiales, y la inclusión estructural, que se manifiesta en cambios curriculares, metodológicos y culturales que realmente promueven la participación plena de todos los estudiantes.

Finalmente, se plantea que la escuela contemporánea enfrenta un mandato inclusivo que desafía su organización tradicional. Instituciones escolares diseñadas históricamente para la homogeneización, la estandarización del aprendizaje y la evaluación uniforme se encuentran en tensión frente a la creciente diversidad estudiantil y a la obligación de garantizar una inclusión efectiva. Analizar esta tensión es fundamental para comprender por qué, a pesar de los avances normativos y discursivos, la inclusión aún encuentra barreras significativas en la práctica educativa cotidiana. Este capítulo, entonces, se concibe como un espacio de reflexión crítica que no sólo contextualiza la inclusión desde lo conceptual y normativo, sino que prepara al lector para comprender los desafíos específicos de la atención a las NEE sensoriales, que serán abordados en los capítulos posteriores.

En síntesis, la inclusión educativa es un discurso cargado de aspiraciones y tensiones, cuya implementación efectiva requiere más que declaraciones normativas: exige transformación cultural, estructural y pedagógica. Este capítulo, por tanto, pretende abrir la discusión sobre la distancia entre lo que se dice y lo que se hace, ofreciendo una base conceptual sólida para analizar cómo esta brecha impacta la educación de estudiantes con necesidades sensoriales y cómo puede ser superada mediante enfoques críticos, reflexivos y propositivos.

## **De la integración a la inclusión: transformaciones conceptuales**

La educación inclusiva emerge como una de las transformaciones conceptuales más significativas de las últimas décadas en los sistemas educativos contemporáneos. Esta transformación no se limita a un cambio de vocabulario: implica una reinterpretación profunda de la naturaleza, las finalidades y las prácticas de la educación. Para comprender este giro, es necesario analizar el tránsito desde el modelo de integración hacia el de inclusión, así como las implicaciones que esta transición tiene para la reflexión pedagógica y la práctica escolar.

En sus formas iniciales, las políticas de integración representaron un avance frente a la exclusión explícita de estudiantes con discapacidad o con necesidades educativas especiales. Bajo este paradigma, se enfatizaba la incorporación física de los estudiantes diversos en las aulas regulares, con la expectativa de que su presencia y, en algunos casos, apoyos especializados puntuales bastarían para garantizar una participación más equitativa. Sin embargo, esta forma de inclusión real  $\frac{3}{4}$  o lo que se denominó integración  $\frac{3}{4}$  no cuestionaba las estructuras de poder, las prácticas pedagógicas o los supuestos curriculares que históricamente han caracterizado a la escuela tradicional. La escuela permanecía diseñada para un sujeto escolar normativo; los estudiantes llamados diversos debían adaptarse a ella, más que la escuela reconfigurarse para responder a la complejidad humana de sus alumnos.

La inclusión educativa, en contraste, representa un cambio de paradigma más profundo y transformador. Ya no se trata únicamente de colocar estudiantes diversos en entornos regulares, sino de reconcebir la escuela como un espacio que reconoce,

valora y responde a la diversidad en todas sus dimensiones. La inclusión implica, por tanto, una crítica directa a las formas homogeneizantes de la educación tradicional y una invitación a repensar la organización escolar, los procesos de enseñanza y aprendizaje, los diseños curriculares, los sistemas de evaluación y, sobre todo, la distribución de poder en la interacción pedagógica. Este cambio conceptual deja atrás la lógica de ajustar al estudiante al sistema y propone, en su lugar, una dinámica que busca ajustar el sistema educativo para que responda a las necesidades de todos los estudiantes.

Un rasgo característico de este proceso de transformación es que el lenguaje suele preceder a las prácticas estructurales. Antes de que las organizaciones escolares reconfiguren sus prácticas, aparece en el discurso normativo, académico y político un conjunto de términos —inclusión, equidad, accesibilidad, participación— que se convierten en consignas éticas y aspiraciones compartidas. Este desplazamiento del lenguaje funciona como una instancia de legitimación conceptual: se reconoce la necesidad de inclusión como un valor ético y un derecho, incluso antes de que se traduzca de manera consistente en la vida cotidiana de la escuela. Es en esta brecha donde se abre una tensión central del pensamiento inclusivo: la diferencia entre lo que se declara y lo que se vive.

Desde esta perspectiva, la inclusión se configura muchas veces como una promesa normativa y ética. Es una promesa poderosa porque articula valores democráticos, de justicia social y de reconocimiento de derechos. Sin embargo, también es una promesa que puede resultar vacía si no se traduce en transformaciones estructurales, pedagógicas y organizativas profundas. Como señala Martínez-Usarralde (2021), aunque la inclusión sea ampliamente aceptada como ideal, su implementación en la práctica educativa queda restringida por

lógicas tradicionales que reproducen formas de exclusión sutiles o invisibles.

Esta idea de la inclusión como promesa no implica que el discurso inclusivo carezca de valor; por el contrario, revela que cambiar el lenguaje es una condición necesaria, pero no suficiente, para provocar transformaciones reales. La inclusión, cuando se limita a la adopción de términos o a la suscripción formal de políticas, puede quedar atrapada en lo declarativo, sin que las instituciones educativas se comprometan con los cambios que su propio discurso exige. Esto se observa, por ejemplo, en contextos donde los estudiantes con discapacidad están presentes en las aulas, pero persisten prácticas pedagógicas estandarizadas, evaluaciones rígidas, ausencia de apoyos especializados significativos o falta de reorganización del currículo para atender distintas formas de aprendizaje.

La diferencia entre integración e inclusión es, entonces, tanto conceptual como práctica. La primera se asocia con la presencia física o estadística de la diversidad, mientras que la segunda se refiere a la participación plena y significativa de todos los estudiantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje. La inclusión no sólo demanda la transformación de prácticas aisladas, sino una revisión crítica de supuestos, roles y estructuras que han excluido históricamente a ciertos grupos. Esto implica, entre otras cosas, cuestionar las formas de evaluación que privilegian un único estándar, repensar las metodologías de enseñanza que dependen de un solo estilo cognitivo, y problematizar las concepciones convencionales de normalidad y diferencia.

En definitiva, la inclusión como concepto plantea una tensión productiva: por un lado, articula un horizonte ético que legitima la educación como derecho humano universal; por otro, demanda una praxis educativa que sea coherente con ese horizonte. El reto y la promesa de la inclusión consisten en

cerrar la brecha entre el discurso y la práctica, de manera que las políticas, las estructuras y las prácticas escolares sean capaces de responder de forma efectiva y sostenible a la complejidad de la diversidad humana. Esta tensión entre lo que se declara y lo que se hace constituye el núcleo de la reflexión crítica que atraviesa este libro, especialmente cuando se analizan las condiciones de atención a las necesidades educativas sensoriales.

## **La inclusión como principio normativo internacional**

La inclusión educativa no sólo se consolida como un ideal ético, sino que también ha sido adoptada como principio normativo en el ámbito internacional, articulado en instrumentos y declaraciones que promueven la educación como un derecho humano universal. Este reconocimiento normativo es significativo porque sitúa la inclusión en el centro de las agendas globales, pero también es un terreno complejo donde la retórica y la realidad frecuentemente divergen.

Los marcos internacionales han contribuido de manera decisiva a ampliar la comprensión de la educación más allá de la mera escolarización. Más que proclamar el acceso, estos documentos apelan a la idea de participación plena y reconocimiento de la diversidad como un valor social. En ellos, la educación dejó de verse como un privilegio o una función meramente instruccional para constituirse en un derecho inalienable, con obligaciones correlativas por parte de los Estados. Desde esta perspectiva, la inclusión no es un ideal opcional, sino un imperativo ético y jurídico que demanda la garantía de condiciones educativas equitativas para todos los sujetos, independientemente de su

origen, condición social, de género o de capacidades sensoriales o cognitivas.

Sin embargo, una lectura crítica de estos marcos normativos revela tensiones importantes entre lo que se declara y lo que se exige realmente en términos de transformación educativa. Aunque los instrumentos internacionales promueven un enfoque de derechos y cuestionan las formas tradicionales de exclusión, muchas veces su formulación queda en un nivel de generalidad elevado, que plantea principios sin detallar mecanismos claros de implementación en contextos educativos concretos. Es decir, se promueve una visión amplia de la educación para todos, pero pocas veces se precisan las condiciones estructurales que las escuelas y los sistemas educativos deben modificar para hacer efectivos esos principios.

Además, estos marcos tienden a conceptualizar la discapacidad desde un enfoque que ha evolucionado en las últimas décadas: se desplaza del modelo médico (que ubica la discapacidad como un atributo individual, centrado en la deficiencia) hacia un modelo social y de derechos, donde la discapacidad se entiende como el resultado de la interacción entre una persona y las barreras sociales, culturales y ambientales que limitan su participación. Esta transformación teórica tiene implicaciones profundas, porque reconoce que no es la condición del sujeto la que excluye, sino las condiciones del entorno educativo que no responde a la diversidad. Así, la discapacidad se inscribe en una dimensión social que implica responsabilidad colectiva y estructural, más que una condición médica aislada.

No obstante, aun cuando la conceptualización de la discapacidad se enmarca en el paradigma social, los documentos normativos internacionales no siempre logran traducir esa conceptualización en exigencias operativas para los sistemas educativos. A menudo, las políticas globales promueven el acceso

y la no discriminación, pero son menos explícitas en la definición de qué significa participación plena, cómo se deben eliminar barreras, o de qué manera se deben reorganizar los procesos de enseñanza y aprendizaje de manera inclusiva. Esta ausencia de concreción contribuye a que los Estados y las instituciones educativas acepten el discurso de la inclusión como un ideal general, sin necesariamente adoptar compromisos específicos, indicadores de avance o estrategias de transformación estructural.

La expresión de estos principios en foros internacionales y en declaraciones públicas también genera un efecto simbólico importante: legitima la idea de que la inclusión es un valor universalmente aceptado y deseable. Sin embargo, este reconocimiento simbólico puede volverse insuficiente cuando no se acompaña de recursos, formación docente, ajustes curriculares y evaluaciones que traduzcan el mandato normativo en una práctica educativa coherente con las necesidades reales de los estudiantes. En otras palabras, el discurso internacional establece un horizonte ético que desafía las prácticas excluyentes, pero entrega a los Estados y a las instituciones, la responsabilidad de interpretar, adaptar y concretar esos principios según sus contextos específicos. En muchos casos, esa interpretación termina siendo conservadora, centrada en el acceso formal, sin transformaciones pedagógicas profundas.

Por último, aunque estos marcos internacionales representan avances conceptuales que desplazan el foco desde la exclusión hacia la participación y la justicia educativa, su impacto depende de la voluntad política y la capacidad institucional para traducir ese discurso en políticas educativas coherentes, con estrategias claras y mecanismos de rendición de cuentas. Esto implica reconocer que la inclusión no se logra únicamente con la adopción de marcos normativos, sino con procesos sostenidos de cambio estructural en los sistemas educativos, algo que los

marcos internacionales reconocen implícitamente, pero rara vez detallan de manera operativa.

En suma la inclusión como principio normativo internacional constituye un avance innegable en la articulación de la educación como un derecho humano. No obstante, su carácter general y aspiracional a menudo deja abierta la pregunta de cómo transformar los principios en prácticas escolares concretas, lo cual constituye una tensión central entre el discurso global de la inclusión y las realidades estructurales de los sistemas educativos, especialmente cuando se aborda la atención a las necesidades educativas sensoriales.

## **La construcción discursiva de la diversidad**

La forma en que se habla de la diversidad no es neutra ni inocua: el lenguaje configura significados, orienta prácticas y condensa relaciones de poder. En el ámbito educativo contemporáneo, la diversidad ha pasado de ser un término marginal para convertirse en uno de los principales ejes del discurso pedagógico, acompañado de vocaciones normativas, compromisos políticos y propuestas de transformación. Sin embargo, esta expansión del término no siempre ha venido acompañada de una comprensión profunda de sus implicaciones, lo que abre la puerta a interpretaciones ambiguas, aproximaciones superficiales o, incluso, a lo que algunos autores han identificado como un vaciamiento conceptual del término.

Hablar de diversidad supone reconocer que los grupos escolares están compuestos por sujetos con múltiples diferencias: culturales, lingüísticas, cognitivas, socioeconómicas y, en particular, relacionadas con el cuerpo y la percepción sensorial.

Sin embargo, con frecuencia la diversidad es enunciada de manera amplia y genérica, como una etiqueta moralmente positiva que celebra las diferencias sin necesariamente cuestionar las estructuras que históricamente las han marginado. En este sentido, la diversidad corre el riesgo de convertirse en una categoría retórica, cuyo uso predominante sirve más para legitimar discursos políticamente correctos que para orientar transformaciones educativas profundas.

El uso del lenguaje inclusivo y de los términos asociados con la diversidad suele estar respaldado por buenas intenciones y por la evocación de valores democráticos. Se habla de aulas diversas, de pluralismo educativo, de respeto a las diferencias y de valoración de las capacidades múltiples de los estudiantes. Sin embargo, esta retórica, cuando no viene acompañada de un análisis crítico sobre las condiciones estructurales reales, puede ocultar contradicciones y reproducir formas sutiles de exclusión. Por ejemplo, celebrar la diversidad como un valor puede coexistir con prácticas educativas que normalizan un único modo de aprender, evaluaciones homogéneas o currículos rígidos que no consideran las particularidades de cada estudiante.

En muchos documentos institucionales, el lenguaje de la diversidad aparece asociado a conceptos como equidad, accesibilidad, participación y justicia social. Este entramado discursivo tiende a construir una visión hegemónica de la inclusión, en la que el reconocimiento de las diferencias es celebrado como un logro sin necesariamente traducirse en espacios de transformación real. Como señala la Unesco (2020), si bien el discurso inclusivo se ha consolidado como una aspiración global, existe una tendencia a equiparar la diversidad con la presencia física de estudiantes distintos sin garantizar su participación activa ni su aprendizaje significativo. Esto evidencia que la diversidad, en la práctica, puede convertirse en un símbolo que

enuncia valores deseables sin cuestionar las condiciones que hacen posible o imposible su realización.

Este fenómeno no es casual, sino una consecuencia de la manera en que el lenguaje educativo se ha naturalizado en esferas normativas y académicas. La diversidad, así, se presenta como un hecho positivo en sí mismo, desligado de las tensiones, asimetrías y conflictos que atraviesan las relaciones sociales en el aula. La construcción discursiva dominante tiende a enfatizar la tolerancia y la celebración de diferencias sin problematizar quién define qué es “normal” y qué es “diferente”, o cómo ciertas formas de diversidad —como las necesidades sensoriales— son más invisibilizadas o mal comprendidas. Este sesgo discursivo contribuye al vaciamiento conceptual de la diversidad, en el que el término se usa como una etiqueta laudatoria más que como una categoría crítica capaz de cuestionar las bases epistemológicas y prácticas del sistema educativo.

La inclusión, entonces, se presenta como un discurso hegemónico que legitima la diversidad como valor central sin necesariamente comprometerse con las transformaciones necesarias en la escuela. Hablar de diversidad en términos amplios puede ser políticamente correcto y socialmente aceptable, pero no siempre implica una reflexión acerca de las barreras reales —estructurales, curriculares, pedagógicas o actitudinales— que enfrentan los estudiantes para participar plenamente en la educación. Esta hegemonía del lenguaje inclusivo puede funcionar como una especie de escudo semántico, que disimula la ausencia de cambios significativos en las prácticas escolares, mientras se proclama una adhesión generalizada a los valores de equidad y justicia.

De este modo, la construcción discursiva de la diversidad, tal como opera en muchos contextos educativos, puede convertirse en un obstáculo para la transformación, si no acompaña la

declaratoria de principios con análisis críticos, estrategias de intervención y reflexiones sobre la cultura institucional. La diversidad no debe ser reducida a un adjetivo embellecedor del discurso oficial, sino entendida como un concepto que problematiza la lógica tradicional de la escuela y cuestiona las prácticas que reproducen desigualdades. Sólo cuando el lenguaje que nombra la diversidad se traduce en acciones concretas, en reorganización curricular y en prácticas pedagógicas inclusivas, se logra que ese discurso deje de ser hegemónico únicamente en el papel y comience a transformar las condiciones reales del aprendizaje.

## **Inclusión declarativa e inclusión estructural**

La inclusión educativa, tal como se ha señalado en los apartados anteriores, no es un fenómeno homogéneo ni lineal. En la práctica, se manifiesta a través de distintos niveles y formas de implementación, lo que permite distinguir entre lo que puede llamarse inclusión declarativa e inclusión estructural. Esta distinción es central para comprender la brecha entre discurso y práctica, y constituye la tesis nuclear que articula este libro: mientras la inclusión declarativa se limita a la enunciación normativa y política, la inclusión estructural implica transformaciones profundas en la escuela, en sus prácticas pedagógicas y en su cultura institucional.

La inclusión declarativa se manifiesta en los documentos, las políticas y las normas que proclaman a la educación como un derecho universal y a la participación de todos los estudiantes como un principio ético irrenunciable. Se observa en leyes nacionales, lineamientos ministeriales, decretos internacionales y discursos institucionales que legitiman la inclusión como un valor social

y un mandato ético. Este tipo de inclusión cumple una función simbólica importante: visibiliza la diversidad, reconoce derechos y promueve la equidad formal. Sin embargo, su alcance real es limitado si no se traduce en modificaciones concretas dentro de los procesos educativos. Martínez Ordoñez et al. (2025) señalan que la inclusión declarativa puede convertirse en una especie de inclusión en papel, donde la escuela se ajusta a las expectativas normativas sin necesariamente revisar sus dinámicas pedagógicas y de gestión.

En contraste, la inclusión estructural implica una transformación integral de los sistemas educativos que va más allá del reconocimiento normativo de la diversidad. Incluye ajustes curriculares, metodológicos, organizativos y culturales que permiten que todos los estudiantes, con independencia de sus características individuales, participen plenamente y aprendan de manera efectiva. Este tipo de inclusión demanda que la escuela reconsidere cómo se diseñan los contenidos, cómo se organizan los espacios y los tiempos de aprendizaje, cómo se evalúa el desempeño y cómo se distribuye el apoyo pedagógico. La inclusión estructural, por tanto, no es un gesto simbólico ni un mandato formal; es un compromiso con la transformación real del sistema educativo, que exige recursos, formación docente, adaptación tecnológica y, sobre todo, un cambio de cultura institucional.

La tensión entre inclusión declarativa e inclusión estructural se manifiesta de manera particularmente evidente en la atención a las necesidades educativas sensoriales. A nivel normativo, se puede proclamar que los estudiantes con discapacidad visual, auditiva o sordoceguera tienen derecho a acceder a la educación inclusiva, pero en la práctica, muchas escuelas carecen de material adaptado, intérpretes de lengua de señas, tecnologías de apoyo o estrategias pedagógicas diferenciadas. Esta disparidad revela que el cumplimiento de la norma no garantiza la participación efectiva

y que la inclusión declarativa, sin un acompañamiento estructural, puede reproducir formas sutiles de exclusión y marginación.

El paso de la inclusión declarativa a la estructural implica, además, un cambio de enfoque epistemológico y pedagógico. Se requiere pasar de la visión asistencialista, que coloca al estudiante como objeto de atención especial, a un enfoque que reconoce al estudiante como sujeto activo de aprendizaje, capaz de interactuar con sus pares y con el currículo, siempre que las condiciones escolares se ajusten para responder a sus necesidades. Esto supone, entre otras cosas, revisar las metodologías de enseñanza para diversificar los canales de aprendizaje, flexibilizar los contenidos y las evaluaciones y fomentar una cultura de altas expectativas y participación plena. La inclusión estructural, en suma, integra la ética, la pedagogía y la organización escolar en un esfuerzo coherente para garantizar derechos y aprendizajes.

La gran tesis que emerge de esta distinción es clara: la inclusión declarativa, por sí sola, no transforma la escuela, mientras que la inclusión estructural demanda un compromiso sistémico, recursos estratégicos y liderazgo pedagógico capaz de sostener cambios profundos. La brecha entre ambas formas de inclusión constituye un eje central de análisis para este libro, ya que permite identificar las limitaciones del discurso normativo y propone la necesidad de estrategias estructurales que garanticen una educación inclusiva efectiva, especialmente para estudiantes con necesidades educativas sensoriales.

En conclusión, entender la diferencia entre inclusión declarativa e inclusión estructural es fundamental para repensar las políticas, la organización escolar y la práctica pedagógica. Esta comprensión permite analizar críticamente los discursos oficiales, evidenciar las brechas entre norma y práctica y proyectar intervenciones que no se limiten a la retórica, sino que generen cambios reales y sostenibles en la escuela y en la educación de todos los estudiantes.

# **La escuela contemporánea frente al mandato inclusivo**

El mandato inclusivo interpela directamente a la escuela contemporánea, pero esta no es una institución neutra ni reciente: es una construcción histórica atravesada por lógicas de estandarización, clasificación y homogeneización. Por ello, el desafío de la inclusión no consiste únicamente en incorporar nuevos principios normativos, sino en confrontar una estructura escolar que fue diseñada, en gran medida, para responder a un ideal de estudiante promedio, normativo y predecible.

La escuela moderna se configuró bajo una lógica organizativa que privilegia la uniformidad: grupos etarios homogéneos, currículos secuenciados de manera lineal, tiempos rígidos de aprendizaje y sistemas de evaluación estandarizados. Este diseño responde a una racionalidad administrativa que busca eficiencia, control y medición de resultados. Sin embargo, esta misma racionalidad se convierte en una de las principales barreras cuando el sistema educativo intenta responder al mandato inclusivo. La diversidad en sus múltiples expresiones cognitivas, culturales y sensoriales tensiona una estructura que históricamente ha funcionado bajo el supuesto de que todos los estudiantes aprenden de la misma manera y al mismo ritmo.

Uno de los núcleos más problemáticos es la cultura evaluativa que caracteriza a la escuela contemporánea. La evaluación, lejos de ser únicamente un instrumento pedagógico, se ha consolidado como un mecanismo de clasificación y jerarquización. Las pruebas estandarizadas, los criterios uniformes de desempeño y las escalas de calificación reproducen una lógica comparativa que tiende a identificar desviaciones respecto de una norma. En este contexto, la diversidad puede ser percibida

como déficit o como dificultad, más que como una expresión legítima de múltiples formas de aprendizaje. La preponderante orientación hacia la medición de resultados ha reducido el sentido formativo de la educación, priorizando indicadores cuantificables por encima de procesos complejos de desarrollo humano (Stolz y Webster, 2020). Esta tendencia refuerza la tensión entre el discurso inclusivo y las prácticas escolares efectivas.

La organización curricular rígida constituye otro obstáculo significativo. Los currículos tradicionales suelen estructurarse de manera secuencial, acumulativa y homogénea, con metas uniformes para todos los estudiantes. Aunque en los documentos oficiales se hable de flexibilidad y adaptación, en la práctica, el currículo sigue operando como un marco prescriptivo que deja poco margen para la diversificación metodológica o para la incorporación de apoyos específicos. En el caso de estudiantes con necesidades educativas sensoriales, esta rigidez se traduce en barreras concretas: materiales no adaptados, ausencia de recursos accesibles, metodologías centradas en un único canal perceptivo y evaluaciones que no consideran múltiples formas de expresión del aprendizaje.

La escuela contemporánea, además, sostiene una cultura institucional que valora la normalidad y la previsibilidad. Las rutinas, los horarios, la organización espacial y las expectativas de comportamiento responden a patrones establecidos que rara vez se cuestionan. Esta cultura puede generar resistencias frente a la inclusión estructural, ya que incorporar verdaderamente la diversidad implica alterar dinámicas consolidadas, redistribuir recursos, modificar roles y replantear concepciones pedagógicas arraigadas. La inclusión no sólo demanda ajustes técnicos, sino una transformación cultural que reconozca la diversidad como constitutiva del proceso educativo y no como una excepción a gestionar.

En este escenario, emerge una tensión central: la coexistencia entre un discurso inclusivo ampliamente legitimado y una estructura escolar que continúa operando bajo principios homogéneos. La escuela se encuentra así en una encrucijada: por un lado, asume formalmente el mandato inclusivo como parte de su misión institucional; por otro, mantiene prácticas organizativas y evaluativas que reproducen lógicas de exclusión. Esta tensión no es accidental, sino el resultado de la superposición de modelos educativos distintos: uno orientado a la estandarización y otro orientado a la diversidad.

A modo de cierre de este capítulo, es preciso reconocer que el desafío de la inclusión no radica únicamente en la voluntad política o en la formulación normativa, sino en la capacidad de la escuela para reconfigurar sus fundamentos estructurales. La transformación hacia una inclusión estructural exige revisar críticamente la organización curricular, flexibilizar los procesos de evaluación, diversificar las metodologías de enseñanza y promover una cultura institucional que valore la diferencia como un elemento constitutivo del aprendizaje colectivo.

En definitiva, la escuela contemporánea enfrenta el mandato inclusivo como un desafío que pone en cuestión su propia identidad histórica. Si la inclusión permanece en el plano declarativo, la institución puede adaptarse superficialmente sin alterar su estructura profunda. Pero si se asume como compromiso estructural, la escuela debe redefinir sus lógicas internas, aceptar la complejidad de la diversidad y transformar sus prácticas de manera coherente con el derecho a una educación verdaderamente inclusiva. Esta tensión entre homogeneidad y diversidad constituye el núcleo problemático que da sentido a la reflexión desarrollada en este capítulo y sirve como base para el subsiguiente análisis de las necesidades educativas sensoriales desde una perspectiva crítica y estructural.

# CAPÍTULO 2

## **Las NEE sensoriales en el marco normativo y político**

El paso del discurso general de la inclusión educativa hacia el análisis de las necesidades educativas específicas (NEE) de carácter sensorial no representa un simple cambio terminológico, sino un giro conceptual relevante. Si en el capítulo anterior se problematizó la inclusión como principio normativo, político y estructural, en este apartado, el foco se desplaza hacia un campo donde ese discurso se pone a prueba: la atención concreta a estudiantes cuyas condiciones sensoriales demandan ajustes pedagógicos, metodológicos y organizativos particulares.

Hablar de NEE implica reconocer que no todas las necesidades educativas derivan de una categoría amplia y homogénea de educación especial. El término “específicas” subraya que las necesidades surgen de la interacción entre las características del estudiante y las condiciones del entorno educativo. En el caso de las discapacidades sensoriales —visual, auditiva o combinaciones de ambas— las barreras no residen

exclusivamente en la condición individual, sino en la forma en que la escuela organiza el acceso a la información, la comunicación y la participación. Este desplazamiento conceptual es clave, porque evita reducir la atención educativa a una lógica asistencial y obliga a examinar críticamente las estructuras escolares.

Sin embargo, el tratamiento normativo de las NEE sensoriales no siempre logra sostener esta perspectiva estructural. En muchos marcos regulatorios, la discapacidad sensorial es mencionada como una categoría dentro del conjunto de la diversidad, pero su abordaje suele limitarse a la provisión de apoyos generales o a la garantía de acceso físico a la institución educativa. El reconocimiento formal del derecho a la educación inclusiva no siempre se traduce en orientaciones claras sobre cómo reorganizar el currículo, cómo diversificar las metodologías o cómo asegurar sistemas de comunicación accesibles. De este modo, el discurso inclusivo puede simplificar realidades complejas bajo la promesa de igualdad, sin desarrollar estrategias específicas para garantizarla.

Este capítulo parte de una premisa analítica: la manera en que la normativa conceptualiza las NEE sensoriales determina el tipo de respuestas institucionales que se generan. Cuando el énfasis se coloca únicamente en la presencia del estudiante dentro del aula regular, la inclusión se reduce a un acto de incorporación. Pero cuando se comprende que las necesidades son el resultado de barreras estructurales, la atención se orienta hacia la transformación del entorno educativo. Esta diferencia marca la distancia entre una inclusión declarativa y una inclusión estructural efectiva.

Asimismo, es necesario examinar cómo los marcos normativos abordan o, en ocasiones, simplifican la discapacidad sensorial. La tendencia a agrupar todas las diferencias bajo la categoría amplia de diversidad puede contribuir a una visión

integradora, pero también corre el riesgo de invisibilizar las particularidades pedagógicas que requieren las NEE sensoriales. El acceso a la información en formatos adecuados, el uso de tecnologías de apoyo, la mediación comunicativa y la formación docente especializada no son aspectos secundarios; constituyen condiciones estructurales para el ejercicio real del derecho a la educación.

El análisis que se propone no pretende describir únicamente las disposiciones legales o los lineamientos técnicos existentes. Más bien, busca evidenciar los avances logrados en términos de reconocimiento y visibilización de derechos, al mismo tiempo que examina las limitaciones y vacíos estructurales que persisten. Entre estos vacíos, se encuentran la insuficiente articulación entre políticas y recursos, la formación docente limitada en atención a NEE sensoriales y la persistencia de modelos curriculares y evaluativos que no siempre contemplan la diversidad perceptiva como parte constitutiva del aula.

En este sentido, el estudio de las NEE sensoriales se convierte en un campo privilegiado para analizar la consistencia del proyecto inclusivo contemporáneo. Permite observar con mayor claridad la brecha entre el mandato normativo y la práctica educativa cotidiana y revela que la inclusión no puede limitarse a una formulación general de principios, sino que requiere decisiones pedagógicas concretas, inversión sostenida y una transformación cultural profunda.

Este capítulo, por tanto, no sólo profundiza la reflexión iniciada anteriormente, sino que la somete a un examen específico: ¿cómo se materializa la inclusión cuando se trata de garantizar el aprendizaje y la participación de estudiantes con necesidades sensoriales específicas? La respuesta a esta pregunta permitirá identificar los avances alcanzados y las tensiones estructurales que aún desafían la construcción de una escuela verdaderamente inclusiva.

## **Conceptualización de las NEE sensoriales en el paradigma actual**

Las NEE sensoriales en el paradigma actual no pueden entenderse de manera aislada respecto del tránsito conceptual que ha experimentado el campo de la inclusión educativa. Si en el capítulo anterior se analizó la inclusión como principio normativo y estructural, aquí ese marco se concreta en un terreno específico: las condiciones educativas derivadas de la discapacidad visual, auditiva y la sordoceguera. Este desplazamiento permite observar cómo los modelos teóricos influyen directamente en las prácticas escolares y en la organización de los apoyos.

En términos generales, las NEE sensoriales se refieren a aquellas necesidades educativas que emergen cuando existen barreras en los procesos de acceso a la información, la comunicación y la interacción social debido a limitaciones en los canales sensoriales. No se trata únicamente de una condición individual, sino de la relación entre dicha condición y el entorno educativo. Desde esta perspectiva, las necesidades no son inherentes a la persona en sí misma, sino que surgen cuando el contexto no ofrece ajustes razonables, recursos accesibles o estrategias pedagógicas diversificadas.

Es importante diferenciar entonces entre las principales categorías que integran este grupo. La discapacidad visual comprende un espectro amplio que incluye desde baja visión hasta ceguera total. Las implicaciones educativas están relacionadas principalmente con el acceso a la información escrita y visual, lo que exige recursos como escritos en sistema braille, ampliación de textos, materiales en formatos digitales accesibles y estrategias de enseñanza que privilegien múltiples canales sensoriales. Por su parte, la discapacidad auditiva abarca distintos niveles de pérdida

auditiva y puede implicar el uso de lengua de señas, dispositivos de amplificación u otros apoyos tecnológicos específicos. En este caso, las barreras se vinculan con la comunicación oral predominante en el aula tradicional y con metodologías centradas en el canal auditivo. La sordoceguera, en cambio, constituye una condición particular que combina limitaciones visuales y auditivas, generando desafíos específicos en términos de comunicación, movilidad y acceso a la información. No puede entenderse como la simple suma de ambas discapacidades, sino como una experiencia sensorial singular que requiere apoyos especializados e intervención interdisciplinaria.

Históricamente, estas condiciones fueron interpretadas desde el modelo médico, el cual situaba la discapacidad como una deficiencia individual que debía ser diagnosticada, tratada o compensada. En este enfoque, la respuesta educativa se centraba en la rehabilitación o en la escolarización segregada, bajo la premisa de que el estudiante debía adaptarse a las exigencias del sistema. La atención se dirigía al déficit y la escuela permanecía estructuralmente inalterada. Este modelo contribuyó, durante décadas, a legitimar prácticas de exclusión o integración limitada, en las que la presencia del estudiante no implicaba necesariamente participación plena.

Con el avance del paradigma inclusivo, se consolidó el modelo social de la discapacidad que redefine el problema. Según esta perspectiva, la discapacidad no reside exclusivamente en la condición individual, sino en las barreras físicas, comunicativas, actitudinales y curriculares que impiden la participación. La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 2006) marcó un punto de inflexión al establecer que la discapacidad resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras del entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad

en igualdad de condiciones. Este giro conceptual trasladó la responsabilidad del ajuste desde el individuo hacia el sistema social y educativo.

Sin embargo, el paradigma actual no se limita a la oposición entre el modelo médico y el modelo social. En las últimas décadas ha emergido una comprensión más compleja, articulada en el enfoque biopsicosocial, particularmente desarrollado por la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2001) en la Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud, cuyas actualizaciones se mantienen vigentes. Este enfoque reconoce la interacción dinámica entre factores biológicos, personales y contextuales. No niega la existencia de condiciones individuales, pero enfatiza que su impacto depende de las características del entorno. En el ámbito educativo, esta perspectiva permite superar visiones reduccionistas y comprender que la respuesta a las NEE sensoriales debe integrar dimensiones pedagógicas, tecnológicas, comunicativas y culturales.

Desde el paradigma biopsicosocial, las NEE sensoriales se entienden como el resultado de múltiples interacciones: entre el funcionamiento sensorial del estudiante, las demandas curriculares, las metodologías docentes, los recursos disponibles y las actitudes institucionales. Esta visión refuerza la tesis planteada en el capítulo anterior: la inclusión no se agota en el reconocimiento normativo, sino que exige transformaciones estructurales que modifiquen las condiciones de acceso, participación y aprendizaje.

En síntesis, la conceptualización actual de las NEE sensoriales se inscribe en un proceso de evolución paradigmática que va del déficit individual a la responsabilidad compartida. Comprender esta transición es fundamental para evitar simplificaciones normativas y para diseñar respuestas educativas coherentes con el derecho a una educación inclusiva. Sólo desde

una mirada que integre lo biológico, lo social y lo pedagógico será posible avanzar hacia prácticas que no reproduzcan exclusiones bajo nuevas formas discursivas.

## **Marco normativo internacional sobre discapacidad sensorial**

El marco normativo internacional ha desempeñado un papel decisivo en la reconfiguración de la discapacidad sensorial dentro del ámbito educativo. Más allá de constituir declaraciones de intención, los instrumentos promovidos por organismos como la ONU, la Unesco y la OMS han redefinido la manera en que los Estados conceptualizan la discapacidad y estructuran sus políticas públicas. Sin embargo, la influencia de estos marcos no radica únicamente en lo que enuncian, sino también en lo que dejan abierto a interpretación y en las tensiones que emergen entre sus principios y su implementación.

Uno de los instrumentos más influyentes es la mencionada Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006), que marcó un giro definitivo hacia el enfoque de derechos. En este documento, la discapacidad es entendida como el resultado de la interacción entre las personas y las barreras que impiden su participación plena y efectiva en la sociedad. Esta conceptualización rompe con el modelo médico tradicional y sitúa la responsabilidad en los entornos sociales e institucionales. En el ámbito educativo, el artículo 24 establece con claridad que los Estados deben garantizar un sistema de educación inclusivo en todos los niveles, asegurando ajustes razonables y apoyo individualizado cuando sea necesario. La educación inclusiva deja

de ser una opción programática y se convierte en una obligación jurídica estatal.

El concepto de ajustes razonables, central en este instrumento, representa un avance significativo, ya que obliga a modificar prácticas y entornos para garantizar igualdad de condiciones. En el caso de la discapacidad sensorial, esto implica la provisión de intérpretes de lengua de señas, materiales en braille o formatos accesibles, tecnologías de apoyo y adaptaciones curriculares pertinentes. No obstante, aunque la Convención define estos principios con claridad normativa, no siempre desarrolla mecanismos operativos específicos que orienten a los sistemas educativos sobre cómo implementar tales ajustes de manera sistemática y sostenible. La exigencia está formulada; la operacionalización queda, en gran medida, en manos de los Estados.

Por su parte, la Unesco ha reforzado este enfoque al posicionar la educación inclusiva como eje de la agenda de Educación 2030 y del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4. En sus informes recientes, el organismo enfatiza que la inclusión implica transformar sistemas educativos para responder a la diversidad, no sólo integrar estudiantes en estructuras preexistentes (Unesco, 2020). Además, conceptualiza la discapacidad dentro de un marco amplio de equidad, vinculándola con justicia social y eliminación de barreras estructurales. Desde esta perspectiva, la accesibilidad universal y el diseño universal para el aprendizaje (DUA) se presentan como estrategias clave para evitar respuestas fragmentarias.

Sin embargo, el discurso de la Unesco, aunque robusto en términos éticos y conceptuales, tiende a formular lineamientos generales más que directrices técnicas detalladas. Se promueve la transformación sistémica, pero la concreción depende de capacidades nacionales desiguales. Esto genera una brecha

entre el horizonte normativo global y las realidades locales, particularmente en contextos donde los recursos, la formación docente y la infraestructura son limitados. La accesibilidad universal se reconoce como principio, pero su implementación exige inversiones y cambios estructurales que no siempre se acompañan de compromisos financieros internacionales proporcionales.

En el caso de la OMS, su contribución principal se encuentra en la consolidación del enfoque biopsicosocial a través de la Clasificación Internacional del Funcionamiento, presentada en 2001. Aunque no es un instrumento exclusivamente educativo, su impacto en la formulación de políticas es significativo. La OMS conceptualiza la discapacidad como una interacción entre condiciones de salud y factores contextuales, lo que aporta una mirada integral que combina dimensiones médicas y sociales. Este enfoque influye en los sistemas educativos al ofrecer un marco para comprender cómo las barreras ambientales y actitudinales potencian o reducen las limitaciones funcionales.

No obstante, el enfoque de la OMS, al ser amplio y aplicable a múltiples ámbitos, no desarrolla con profundidad las implicaciones pedagógicas específicas para la discapacidad sensorial. Su aporte es conceptual y clasificatorio, más que normativo en términos educativos. En consecuencia, aunque fortalece la comprensión integral de la discapacidad, no sustituye la necesidad de lineamientos pedagógicos concretos.

En conjunto, estos instrumentos internacionales comparten tres ejes fundamentales: el reconocimiento de la discapacidad como una cuestión de derechos humanos, la afirmación de la educación inclusiva como obligación estatal y la exigencia de ajustes razonables y accesibilidad universal. Conceptualizan la discapacidad desde una perspectiva social y biopsicosocial, desplazando el énfasis del déficit individual hacia

la responsabilidad estructural. Sin embargo, también comparten una limitación: la distancia entre la formulación normativa y la implementación práctica.

El análisis de estos marcos permite advertir que el avance más significativo ha sido conceptual y jurídico. Se ha consolidado un consenso internacional que legitima la inclusión como derecho individual y deber estatal. No obstante, persisten vacíos en la definición de estándares operativos específicos, en la evaluación de cumplimiento y en la garantía de recursos para su aplicación efectiva. Esta brecha se vuelve particularmente visible cuando se examinan las necesidades educativas sensoriales, donde la accesibilidad no es un complemento, sino una condición esencial para el aprendizaje.

En definitiva, el marco normativo internacional establece una base sólida para la inclusión de personas con discapacidad sensorial, pero su eficacia depende de la voluntad política, la capacidad institucional y la coherencia entre discurso y estructura. El desafío, por lo tanto, no radica en la ausencia de principios, sino en la traducción concreta de esos principios en sistemas educativos capaces de responder a la diversidad perceptiva de manera sostenible y estructural.

## **Marco legal nacional y políticas públicas**

La configuración del marco legal ecuatoriano en materia de discapacidad e inclusión educativa no puede analizarse de manera aislada del entramado normativo internacional previamente abordado. Desde la ratificación de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en 2008, el Estado ecuatoriano ha asumido compromisos jurídicos que han influido de forma directa en la reestructuración de su legislación interna. No obstante, la cuestión central no radica únicamente en

la incorporación formal de dichos principios, sino en la coherencia sustantiva entre el discurso internacional y la arquitectura normativa nacional, así como en el nivel de especificidad con que se abordan las NEE sensoriales.

### ***Fundamento constitucional***

La Constitución de la República del Ecuador, vigente desde 2008, constituye el pilar del sistema jurídico nacional y establece un modelo de Estado constitucional de derechos y justicia. En materia educativa, el artículo 26 reconoce a la educación como un derecho fundamental y un deber ineludible del Estado, mientras que el artículo 27 la define como inclusiva, participativa y orientada al desarrollo integral de la persona.

De manera específica, el artículo 47 define a las personas con discapacidad como titulares de atención prioritaria, garantizando políticas de prevención, rehabilitación e inclusión social. A su vez, el artículo 48 dispone la adopción de medidas que aseguren la equiparación de oportunidades y la eliminación de barreras.

Desde el punto de vista conceptual, la Constitución se alinea con el enfoque de derechos humanos y con el modelo social de la discapacidad. La discapacidad deja de ser entendida exclusivamente como una condición individual y pasa a concebirse como una situación que exige transformaciones estructurales. No obstante, el texto constitucional opera en un nivel de generalidad propio de su naturaleza normativa: reconoce principios y obligaciones, pero no descende a la especificidad de las NEE sensoriales ni detalla mecanismos concretos para su atención diferenciada.

## ***Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI)***

Desarrolla el mandato constitucional en el ámbito educativo. Entre sus principios rectores se encuentran la inclusión, la equidad y la atención a la diversidad, configurando un sistema que, en el plano normativo, se declara abierto a todas las personas sin discriminación.

La LOEI, promulgada en 2011, reconoce la obligación del Estado de garantizar la permanencia, la participación y la promoción de estudiantes con NEE, asociadas o no a la discapacidad. Asimismo, establece la necesidad de realizar adaptaciones curriculares y proporcionar apoyos pertinentes.

Sin embargo, al examinar su contenido desde la perspectiva de las NEE sensoriales, se observa una formulación amplia que no distingue con precisión entre discapacidad visual, auditiva o sordoceguera. Si bien la ley reconoce la diversidad funcional, no establece estándares obligatorios específicos en materia de accesibilidad comunicacional, dotación tecnológica especializada o provisión sistemática de intérpretes de lengua de señas. La regulación de estos aspectos queda remitida a normativa secundaria y lineamientos administrativos, lo cual puede generar variabilidad en su implementación.

En consecuencia, existe coherencia discursiva con los estándares internacionales, pero la operativización concreta de la inclusión sensorial depende de desarrollos reglamentarios posteriores.

## ***Ley Orgánica de Discapacidades***

Esta ley, vigente desde 2012, refuerza el enfoque de derechos al reconocer explícitamente la igualdad de oportunidades y la obligación estatal de garantizar accesibilidad universal y ajustes razonables. En el ámbito educativo, dispone que las

personas con discapacidad tienen derecho a acceder, permanecer y culminar sus estudios en igualdad de condiciones.

Este cuerpo normativo evidencia una clara influencia de la convención de Naciones Unidas, particularmente en la incorporación del concepto de ajustes razonables y en la prohibición de discriminación por motivos de discapacidad. La ley amplía el reconocimiento de la accesibilidad física, comunicacional y tecnológica, elementos fundamentales para la atención de las NEE sensoriales.

No obstante, nuevamente se advierte una brecha entre el reconocimiento jurídico y la definición de parámetros operativos concretos. Aunque la ley establece la obligación de garantizar accesibilidad, no define indicadores específicos para evaluar su cumplimiento en el sistema educativo ni detalla estándares técnicos mínimos que deban observar las instituciones.

### ***Lineamientos y política pública sectorial***

El Ministerio de Educación del Ecuador ha emitido acuerdos ministeriales, instructivos y lineamientos técnicos orientados a la implementación de la educación inclusiva. Estos documentos contemplan orientaciones para adaptaciones curriculares, evaluación diferenciada y organización de apoyos pedagógicos. En términos técnicos, estos lineamientos representan un esfuerzo por traducir el mandato legal en prácticas educativas concretas. Sin embargo, presentan tres desafíos estructurales:

1. Generalización de la categoría de NEE: las orientaciones suelen abordar las NEE de manera global, lo que puede invisibilizar las particularidades de las discapacidades sensoriales.
2. Insuficiencia de recursos especializados: la disponibilidad de intérpretes de lengua de señas, materiales en braille

o tecnologías adaptativas no es homogénea en el territorio nacional.

3. Ausencia de mecanismos robustos de monitoreo: aunque existen disposiciones normativas, los sistemas de seguimiento y evaluación de la inclusión sensorial aún requieren fortalecimiento.

Desde una perspectiva jurídica comparada, puede afirmarse que existe coherencia conceptual entre el marco internacional y la legislación ecuatoriana. El enfoque de derechos, la educación inclusiva como obligación estatal y el principio de ajustes razonables han sido incorporados en la Constitución y en la legislación secundaria. No obstante, la coherencia formal no garantiza coherencia material. Mientras los instrumentos internacionales establecen estándares amplios y orientadores, la legislación nacional reproduce dichos principios sin desarrollar plenamente mecanismos vinculantes que aseguren su implementación uniforme, particularmente en relación con las NEE sensoriales.

El ordenamiento jurídico ecuatoriano evidencia una evolución significativa hacia un paradigma inclusivo y garantista. Sin embargo, en lo que respecta a las NEE sensoriales, la normativa mantiene un nivel de generalidad que puede limitar la efectividad de la respuesta educativa. El desafío actual no reside en la ausencia de reconocimiento legal, sino en la consolidación de políticas públicas que transformen el mandato normativo en prácticas sostenibles, diferenciadas y técnicamente fundamentadas.

La inclusión de estudiantes con discapacidad visual, auditiva o sordoceguera exige voluntad jurídica y planificación estratégica, inversión en recursos especializados y mecanismos de evaluación que permitan medir el grado real de accesibilidad del sistema educativo. Sólo a través de esta articulación entre norma, política y práctica será posible cerrar la brecha entre el discurso

inclusivo y la experiencia educativa concreta de las personas con NEE sensoriales.

## **De la política pública a la implementación escolar**

El recorrido normativo desarrollado en los apartados anteriores permite constatar la existencia de un marco jurídico sólido, alineado con los estándares internacionales y estructurado desde el enfoque de derechos. Sin embargo, el paso de la política pública a la implementación efectiva en las instituciones educativas revela una tensión estructural que no puede ser soslayada. La inclusión educativa, en el plano declarativo, se presenta como un principio irrenunciable; en la práctica escolar, en cambio, se enfrenta a condicionantes materiales, formativos y organizativos que complejizan su realización, especialmente en el ámbito de las NEE sensoriales.

La brecha entre la formulación normativa y la experiencia cotidiana en la escuela constituye uno de los principales desafíos del sistema educativo. Mientras la legislación reconoce la obligación estatal de garantizar accesibilidad, ajustes razonables y participación plena, la implementación concreta depende de la capacidad institucional de cada centro educativo, de la disponibilidad de recursos y de la formación del personal docente. En este contexto, la inclusión puede quedar reducida a una presencia física en el aula, sin que existan las mediaciones necesarias para asegurar el acceso real al currículo. En el caso de la discapacidad visual, auditiva o la sordoceguera, la ausencia de

apoyos específicos no representa una dificultad secundaria, sino una barrera directa para el aprendizaje.

Las limitaciones presupuestarias constituyen un factor determinante en esta tensión. La inclusión sensorial exige inversión sostenida en infraestructura accesible, tecnologías asistivas, materiales adaptados y profesionales especializados. No se trata únicamente de adecuaciones arquitectónicas, sino de garantizar accesibilidad comunicacional y tecnológica de manera permanente. Cuando la asignación de recursos no responde a una planificación estructural sino a iniciativas puntuales o proyectos temporales, la política pública pierde continuidad y la inclusión depende de esfuerzos aislados. Esta situación evidencia una discordancia entre el carácter obligatorio del derecho reconocido en la normativa y la disponibilidad efectiva de medios para hacerlo exigible.

A esta dimensión se suma la formación docente. Aunque los marcos legales promueven la atención a la diversidad, la formación inicial y continua no siempre profundiza en estrategias pedagógicas específicas para la atención de NEE sensoriales. El desconocimiento de sistemas como el braille, la lengua de señas o el uso pedagógico de tecnologías asistivas limita la capacidad de respuesta del profesorado y puede generar inseguridad o dependencia de apoyos externos. En ausencia de especialización suficiente, la inclusión corre el riesgo de convertirse en una responsabilidad individual del docente, más que en una política institucional respaldada por formación técnica sistemática.

Asimismo, la disponibilidad de recursos técnicos constituye un elemento crítico. La presencia de impresoras braille, líneas braille electrónicas, lectores de pantalla, sistemas de amplificación sonora o intérpretes de lengua de señas no puede considerarse un complemento opcional, sino una condición básica para garantizar igualdad de oportunidades. Cuando estos recursos

son insuficientes, están desigualmente distribuidos o dependen de gestiones extraordinarias, el derecho a la educación inclusiva se ve comprometido en su dimensión práctica. La falta de accesibilidad comunicacional transforma la escuela en un entorno que, pese a declararse inclusivo, reproduce barreras estructurales.

Desde el modelo social y el enfoque biopsicosocial analizados previamente, la discapacidad no reside únicamente en la condición sensorial del estudiante, sino en la interacción con un entorno que no provee las mediaciones necesarias. En este sentido, la distancia entre política pública e implementación escolar no es sólo un problema administrativo; constituye un espacio donde se configuran barreras institucionales, pedagógicas y actitudinales. La inclusión deja de ser una cuestión normativa para convertirse en un desafío estructural que exige coherencia entre discurso, planificación y recursos.

De este modo, el análisis de la transición entre política e implementación permite identificar que la tensión no radica en la ausencia de reconocimiento jurídico, sino en la insuficiente transformación de las condiciones materiales y formativas que hacen posible la inclusión sensorial. Esta constatación abre el camino hacia el examen sistemático de las barreras que persisten en el sistema educativo, las cuales serán abordadas con mayor profundidad en el capítulo siguiente. La comprensión de esta brecha resulta indispensable para avanzar de una inclusión declarativa hacia una inclusión efectiva, capaz de garantizar el ejercicio pleno del derecho a la educación de las personas con NEE sensoriales.

## **Tensiones y vacíos en la regulación de las NEE sensoriales**

El análisis del marco normativo y de la política pública evidencia tanto avances significativos en el reconocimiento de derechos, como también limitaciones estructurales que requieren una lectura crítica. Uno de los aspectos más relevantes es la ambigüedad conceptual presente en diversas normativas, donde la inclusión y la atención a la diversidad se enuncian como principios rectores, pero sin delimitar con precisión sus alcances operativos. La reiteración de términos como “ajustes razonables”, “accesibilidad” o “atención a NEE” adquiere, en ocasiones, un carácter declarativo que dificulta su traducción en criterios técnicos verificables.

A esta ambigüedad se suma la tendencia a tratar la discapacidad como una categoría homogénea. En numerosos documentos normativos, la discapacidad aparece como un bloque uniforme que agrupa realidades profundamente diversas bajo un mismo enunciado jurídico. Si bien esta generalización puede responder a una intención de evitar jerarquizaciones o exclusiones, en la práctica, invisibiliza las particularidades de cada condición. Las NEE sensoriales no constituyen un conjunto indiferenciado; la discapacidad visual, la discapacidad auditiva y la sordoceguera implican configuraciones perceptivas, comunicacionales y pedagógicas distintas que demandan respuestas particularizadas.

La falta de distinción clara entre tipos de discapacidad sensorial en la normativa y en la política pública contribuye a la formulación de estrategias genéricas que no siempre resultan adecuadas. Las adaptaciones requeridas por un estudiante con discapacidad visual —como el acceso a materiales en braille o lectores de pantalla— no son equivalentes a las necesarias para

un estudiante con discapacidad auditiva, quien puede requerir intérpretes de lengua de señas o sistemas de apoyo visual. En el caso de la sordoceguera, la complejidad aumenta, pues se combinan barreras comunicacionales y sensoriales que requieren mediaciones altamente especializadas. Cuando la normativa no explicita estas diferencias, el riesgo es que la implementación se limite a respuestas estandarizadas que no atienden la especificidad de cada situación.

Otro elemento crítico es la persistencia de un enfoque predominantemente compensatorio. Aunque el discurso normativo se inscribe en el modelo social y en el enfoque de derechos, en la práctica, muchas políticas continúan centradas en la provisión de apoyos individuales como mecanismos de compensación de una supuesta carencia. Bajo esta lógica, el énfasis se coloca en “ayudar” al estudiante a adaptarse al sistema, más que en transformar estructuralmente el sistema para hacerlo accesible desde su diseño. La inclusión se concibe entonces como un conjunto de ajustes añadidos a una estructura preexistente, en lugar de un proceso de reconfiguración pedagógica e institucional.

El enfoque compensatorio puede generar avances inmediatos en términos de acceso, pero no necesariamente promueve cambios profundos en la cultura escolar. Cuando las transformaciones se limitan a intervenciones puntuales —adaptaciones curriculares individualizadas, apoyos externos o recursos técnicos aislados— se mantiene intacta la lógica organizativa del sistema. Desde una perspectiva crítica, la inclusión efectiva exige un tránsito hacia un enfoque transformador, en el que la accesibilidad y la diversidad se integren como principios estructurales del diseño curricular, la evaluación, la formación docente y la gestión institucional.

En este sentido, la tensión entre el discurso transformador y la práctica compensatoria revela una contradicción central en la

política educativa contemporánea. Se proclama la inclusión como derecho universal, pero se continúa operando bajo esquemas que individualizan la diferencia y delegan la responsabilidad en apoyos específicos, sin cuestionar suficientemente las configuraciones estructurales que generan barreras. Para las NEE sensoriales, esta paradoja resulta especialmente evidente la provisión de un recurso técnico puede resolver una necesidad inmediata, pero no sustituye la necesidad de rediseñar prácticas pedagógicas, entornos comunicacionales y sistemas de evaluación desde una lógica inclusiva.

Este análisis crítico no pretende desconocer los avances normativos alcanzados, sino problematizar sus alcances y señalar los desafíos pendientes. La ambigüedad conceptual, la homogeneización de la discapacidad y la prevalencia de enfoques compensatorios constituyen elementos que, lejos de ser secundarios, influyen directamente en la experiencia educativa de estudiantes con NEE sensoriales. Reconocer estas limitaciones es un paso necesario para avanzar hacia una inclusión que no sólo integre, sino que transforme de manera estructural el sistema educativo.

# CAPÍTULO 3

## **Cultura escolar y diversidad sensorial**

La inclusión educativa no se materializa únicamente en disposiciones normativas ni en declaraciones institucionales. Se configura, sobre todo, en el entramado cotidiano de prácticas, creencias y relaciones que dan forma a la vida escolar. En ese espacio simbólico y operativo, la cultura escolar define si la diversidad sensorial es reconocida como una dimensión legítima de la experiencia humana o es tratada como una excepción que debe ser gestionada. La escuela, en tanto institución social, no es neutral: produce significados, establece jerarquías implícitas y modela expectativas que inciden directamente en las trayectorias educativas del estudiantado.

La cultura escolar trasciende los reglamentos formales y los organigramas administrativos. Se expresa en las rutinas pedagógicas, en las formas de interacción entre docentes y estudiantes, en las expectativas sobre el rendimiento académico y en los discursos cotidianos que circulan en la institución. Es en ese entramado donde la diversidad sensorial puede convertirse en una oportunidad para ampliar horizontes pedagógicos o, por

el contrario, en un factor de exclusión silenciosa que limita la participación plena.

Desde una perspectiva sociopedagógica, comprender la inclusión implica analizar los marcos de interpretación que orientan la acción docente y la convivencia escolar. Las representaciones sociales sobre la discapacidad influyen en la manera en que se diseñan las actividades, se distribuyen responsabilidades y se construyen expectativas de logro. Cuando la diversidad sensorial es asumida como parte constitutiva de la comunidad educativa, la institución tiende a generar dinámicas colaborativas y flexibles. En cambio, cuando se la percibe como una dificultad externa que debe ser compensada, la inclusión puede reducirse a prácticas periféricas que no transforman el núcleo de la cultura institucional.

La exclusión en contextos escolares contemporáneos rara vez adopta formas explícitas o abiertamente discriminatorias. Se manifiesta, más bien, en mecanismos sutiles: expectativas reducidas, sobreprotección, escasa participación en actividades colectivas, delegación constante a personal de apoyo o invisibilización en espacios de toma de decisiones pedagógicas. Estas dinámicas, aunque no siempre intencionadas, configuran experiencias de marginalidad simbólica que afectan la construcción de identidad y pertenencia del estudiantado con diversidad sensorial.

La cultura escolar, por tanto, se sitúa en una zona de tensión permanente. Puede constituirse en un espacio de posibilidad, donde la diferencia sensorial impulsa la innovación pedagógica y enriquece la convivencia; o puede operar como un espacio de exclusión silenciosa, donde la integración formal coexiste con barreras relacionales y simbólicas que restringen la participación. La diferencia entre uno y otro escenario no depende

exclusivamente de recursos técnicos, sino de los significados que la comunidad educativa atribuye a la diversidad.

Este capítulo se orienta a analizar esas prácticas, creencias y dinámicas cotidianas que configuran la experiencia escolar del estudiantado con NEE sensoriales. Comprender la cultura institucional desde un enfoque sociopedagógico permite reconocer que la inclusión no es un estado alcanzado, sino un proceso en construcción que requiere revisión crítica constante, pues allí donde se producen los sentidos sobre la diferencia, se decide también la profundidad real de la inclusión.

## **La escuela como institución cultural**

La escuela no puede comprenderse únicamente como una organización administrativa destinada a la transmisión de contenidos, sino como una institución cultural que produce sentidos, regula interacciones y modela subjetividades. En su interior se configuran marcos normativos, formas de convivencia y jerarquías simbólicas que orientan la experiencia educativa cotidiana. En este sentido, la escuela actúa como un espacio privilegiado de socialización secundaria, donde se internalizan valores, expectativas y representaciones sobre el conocimiento y la diferencia. Al respecto, la Unesco (2023) subraya que las culturas escolares influyen de manera decisiva en la construcción de identidades y en las oportunidades reales de participación del estudiantado.

Como institución cultural, la escuela opera mediante un entramado de normas explícitas e implícitas. Las primeras se expresan en reglamentos, planes curriculares y criterios formales de evaluación. Las segundas, en cambio, se manifiestan en expectativas compartidas sobre lo que significa ser un “buen estudiante”, en las formas legítimas de participación y en los

estilos comunicativos valorados dentro del aula. Estas normas implícitas configuran lo que puede denominarse una gramática escolar de la normalidad, donde ciertos modos de aprender y expresarse se consideran estándar. En torno a la cultura institucional, recientemente, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2023) ha advertido que estas dinámicas, aun en contextos que se declaran inclusivos, pueden reproducir patrones de exclusión cuando no se problematizan críticamente .

Históricamente, la organización escolar moderna se estructuró sobre principios de homogeneidad: agrupación por edad, secuenciación lineal de contenidos, evaluación comparativa y tiempos uniformes de aprendizaje. Este diseño responde a una lógica de estandarización que prioriza la eficiencia organizativa y la medición del rendimiento. Sin embargo, dicha estructura presupone similitud en ritmos, estilos cognitivos y formas de percepción, lo que entra en tensión con la diversidad sensorial. Informes recientes sobre transformación educativa destacan que los sistemas escolares aún conservan rasgos estructurales que dificultan la atención efectiva a la diversidad si no se introducen cambios profundos en su cultura organizativa (Farfán Cabrera y Reyes Adán, 2017).

La ritualización del aprendizaje constituye otro rasgo central de la cultura escolar. Horarios rígidos, disposición espacial jerarquizada y predominio de prácticas expositivas consolidan un conjunto de rituales cotidianos que naturalizan una única manera de aprender. Estas dinámicas pueden resultar funcionales para la gestión colectiva, pero tienden a invisibilizar las necesidades de quienes no se ajustan con facilidad a ese patrón. Desde una perspectiva sociopedagógica contemporánea, se reconoce que la transformación inclusiva exige flexibilizar estas estructuras

y promover entornos donde la diversidad sea concebida como recurso pedagógico y no como desviación.

En este entramado adquiere especial relevancia el currículo oculto, entendido como el conjunto de aprendizajes no declarados que la institución transmite a través de sus prácticas y relaciones. Más allá del currículo oficial, la escuela comunica concepciones sobre normalidad, mérito y pertenencia. Centeno y Grebe (2021) recuerdan que, cuando no se cuestionan críticamente estas dimensiones implícitas, pueden consolidarse representaciones de déficit en torno a la discapacidad, incluso en entornos formalmente inclusivos.

La idea central que atraviesa este análisis es que la escuela fue diseñada, en su configuración histórica, para la estandarización más que para la diversidad. Su arquitectura institucional responde a un modelo que privilegia la uniformidad y la previsibilidad. En consecuencia, la inclusión de la diversidad sensorial no puede limitarse a la incorporación de apoyos individuales dentro de una estructura inalterada. Implica revisar críticamente los supuestos culturales que sostienen la organización escolar y reconocer que la transformación institucional requiere intervenir en las normas implícitas, en los rituales cotidianos y en el currículo oculto.

Comprender la escuela como institución cultural permite situar la discusión en un plano más profundo: no se trata únicamente de adaptar recursos, sino de reconfigurar significados. Allí donde se define qué es lo normal, qué es lo esperado y qué es lo valioso, se decide también si la diversidad sensorial será acogida como parte constitutiva de la comunidad educativa o tratada como una excepción que debe ajustarse al molde predominante.

# **Representaciones sociales sobre la discapacidad sensorial**

Las representaciones sociales sobre la discapacidad sensorial constituyen uno de los núcleos más determinantes en la configuración de la cultura escolar. No son simples opiniones individuales, sino sistemas compartidos de significación que orientan prácticas, decisiones pedagógicas y modos de relación. En el ámbito educativo, estas representaciones influyen en la manera en que el profesorado interpreta la diferencia sensorial, organiza el aula, define expectativas académicas y construye vínculos con el estudiantado.

Desde una perspectiva sociopedagógica contemporánea, se reconoce que la inclusión no depende exclusivamente de recursos técnicos o disposiciones normativas, sino de los marcos culturales que sustentan la acción docente (Hernández y Samada, 2021). En este sentido, las creencias sobre la discapacidad visual y auditiva adquieren un peso decisivo. Aunque los discursos oficiales promueven el enfoque de derechos y el modelo social, en la práctica, pueden persistir concepciones asociadas al déficit, la incapacidad o la dependencia estructural. Estas concepciones no siempre se manifiestan de manera explícita; a menudo se expresan en formas sutiles que pasan desapercibidas en la cotidianidad escolar.

En el caso de la discapacidad visual, es frecuente que se asuma que el acceso limitado a la información visual implica una restricción cognitiva general. Esta asociación indebida puede traducirse en simplificación de tareas, reducción de exigencias académicas o limitación en la participación en actividades que requieren manejo de información compleja. De modo similar, en relación con la discapacidad auditiva, pueden persistir creencias

que equiparan dificultad comunicativa con menor capacidad intelectual, ignorando que las barreras comunicacionales son, en gran medida, producto del entorno y no del estudiante. Tales representaciones revelan la persistencia de una mirada centrada en la carencia más que en las potencialidades.

Una dimensión particularmente relevante es la estigmatización sutil. A diferencia de formas abiertas de discriminación, esta opera mediante prácticas aparentemente neutras o incluso bienintencionadas. Comentarios que resaltan de manera reiterada la valentía o la superación del estudiante, asignaciones sistemáticas de tareas de menor responsabilidad o exclusión implícita de actividades centrales del aula constituyen microprácticas que refuerzan la idea de alteridad. Estas dinámicas producen efectos acumulativos en la construcción de identidad y sentido de pertenencia, generando experiencias de marginalidad simbólica en entornos que formalmente se declaran inclusivos (Centeno y Grebe, 2021).

La infantilización es otra manifestación frecuente de estas representaciones. Cuando el estudiantado con discapacidad sensorial es percibido como inherentemente vulnerable o incapaz de asumir desafíos acordes a su edad, se instauran relaciones asimétricas que limitan su autonomía. La sobreprotección puede traducirse en decisiones tomadas sin consulta, reducción de responsabilidades o mediaciones excesivas que obstaculizan el desarrollo de competencias sociales y académicas. Desde una perspectiva crítica, la infantilización, además de restringir la participación, también consolida una identidad construida desde la dependencia y no desde la agencia.

Las bajas expectativas académicas constituyen uno de los efectos más profundos de estas representaciones. De hecho, las expectativas docentes influyen significativamente en el rendimiento y en la trayectoria educativa del estudiantado (OCDE,

2023). Cuando el profesorado anticipa limitaciones sustantivas asociadas a la discapacidad sensorial, puede ajustar los objetivos curriculares a la baja, evitar la exposición a contenidos complejos o priorizar metas mínimas de cumplimiento. Esta dinámica genera una profecía autocumplida: la reducción de exigencias condiciona las oportunidades de aprendizaje y termina validando la expectativa inicial.

Asimismo, el enfoque asistencialista continúa permeando ciertas prácticas escolares. Bajo esta lógica, la atención a la discapacidad se interpreta como un acto de ayuda individual más que como el reconocimiento de un derecho estructural. El estudiante es concebido como receptor pasivo de apoyos, mientras la institución mantiene intacta su organización pedagógica. En lugar de transformar el currículo, los tiempos y las dinámicas comunicativas, se agregan apoyos periféricos que no modifican el núcleo de la cultura escolar. Este enfoque, aunque puede resolver necesidades inmediatas, no cuestiona las bases homogeneizadoras del sistema.

Es importante señalar que estas representaciones no surgen de manera aislada ni responden necesariamente a intenciones discriminatorias conscientes. Forman parte de un entramado cultural más amplio que históricamente ha construido la discapacidad desde el déficit. La escuela, como institución cultural, reproduce y resignifica esos imaginarios en su cotidianidad. Por ello, la transformación inclusiva requiere procesos reflexivos que permitan problematizar creencias arraigadas y revisar críticamente las prácticas derivadas de ellas.

La revisión de las representaciones sociales sobre la discapacidad sensorial resulta fundamental para comprender cómo la inclusión puede convertirse en una experiencia genuina o en una integración superficial. Allí donde persisten miradas deficitarias, infantilizantes o asistencialistas, la presencia física

del estudiante no garantiza su participación plena ni su desarrollo académico integral. En cambio, cuando la diversidad sensorial es reconocida como una forma legítima de experiencia humana y no como anomalía, se amplían las posibilidades de construir una cultura escolar basada en altas expectativas, autonomía y corresponsabilidad institucional.

En última instancia, la inclusión no depende únicamente de la existencia de recursos técnicos, sino de la capacidad de la comunidad educativa para transformar sus marcos interpretativos. Las representaciones sociales constituyen un terreno decisivo donde se juega la profundidad real de la inclusión: en ellas se define si la diferencia será leída como límite o como potencial, como carga adicional o como oportunidad de enriquecimiento colectivo.

## **Diversidad sensorial y organización escolar**

La organización escolar no es un elemento neutro dentro del proceso educativo; constituye una arquitectura material y simbólica que estructura la experiencia de aprendizaje. La disposición del aula, el uso del espacio, la modalidad pedagógica predominante, los canales comunicativos privilegiados y los sistemas de evaluación configuran un entramado que favorece determinados modos de percepción y participación. En este sentido, analizar la relación entre diversidad sensorial y organización escolar implica interrogar si el diseño institucional responde a una lógica inclusiva o si, por el contrario, reproduce

un modelo estandarizado que dificulta la participación plena de estudiantes con discapacidad visual, auditiva o sordoceguera.

La distribución tradicional del aula suele organizarse en filas orientadas hacia un punto focal —el docente o la pizarra—, lo que consolida una estructura jerárquica y centrada en la transmisión unidireccional del conocimiento. Esta disposición espacial presupone que el acceso principal a la información será visual o auditivo, según el caso, y que el estudiantado comparte un mismo canal sensorial dominante. Para estudiantes con discapacidad visual, la centralidad de recursos proyectados en pantallas o pizarras puede generar dependencia constante de mediaciones adicionales si no se incorporan formatos accesibles desde el diseño inicial. En el caso de estudiantes con discapacidad auditiva, la organización en filas dificulta la lectura labial o el seguimiento de intérpretes de lengua de señas si no se dispone de un espacio visual abierto que permita la interacción fluida.

El uso del espacio escolar más allá del aula también incide en la experiencia de inclusión. Pasillos estrechos, señalética exclusivamente visual, ausencia de referencias táctiles o sonoras y disposición poco flexible del mobiliario pueden convertirse en barreras cotidianas. Desde una perspectiva sociopedagógica, el espacio comunica expectativas: un entorno rígido transmite la idea de que el estudiante debe adaptarse a la estructura existente, mientras que un entorno flexible sugiere apertura a la diversidad. En definitiva, la organización espacial influye directamente en la participación activa y en la autonomía del estudiantado.

La modalidad expositiva predominante constituye otro elemento clave. La tradición pedagógica ha privilegiado la clase magistral como forma central de enseñanza. Este modelo se apoya fuertemente en el lenguaje oral y en recursos visuales complementarios, lo que refuerza la dependencia de canales sensoriales específicos. Cuando la enseñanza se estructura casi

exclusivamente a partir de explicaciones verbales rápidas o presentaciones visuales densas, quienes no acceden plenamente a esos canales enfrentan una sobrecarga cognitiva adicional. La diversidad sensorial exige diversificación metodológica: estrategias multisensoriales, aprendizaje colaborativo, materiales accesibles proporcionados desde el inicio del período escolar y ritmos flexibles.

La dependencia estructural del lenguaje oral o visual revela un supuesto implícito de homogeneidad sensorial. En contextos donde la comunicación escolar se fundamenta casi exclusivamente en la oralidad sin apoyos visuales adecuados o sin interpretación en lengua de señas, el estudiantado con discapacidad auditiva puede quedar en posición periférica. De igual modo, cuando el currículo se apoya fuertemente en textos impresos sin adaptación o en recursos visuales sin descripción accesible, se limita la participación de estudiantes con discapacidad visual. La cuestión no radica únicamente en añadir apoyos, sino en cuestionar la hegemonía de un canal comunicativo único como vía legítima de aprendizaje.

La evaluación estandarizada constituye quizás uno de los dispositivos más sensibles en este análisis. Los sistemas de evaluación basados en pruebas uniformes, tiempos rígidos y formatos únicos presuponen condiciones similares de acceso a la información y de procesamiento. Aunque puedan contemplarse adaptaciones puntuales, la estructura misma de la evaluación suele responder a criterios comparativos y normativos que privilegian la uniformidad. Sobre ello, la OCDE (2023) sostiene que la evaluación estandarizada, cuando no se acompaña de criterios flexibles y contextualizados, puede reproducir desigualdades estructurales.

En este escenario, la pregunta central emerge con claridad: ¿está la organización escolar pensada para estudiantes

con discapacidad sensorial? La respuesta exige reconocer que la escuela moderna fue concebida bajo un paradigma de estandarización. Su diseño organizativo espacial, metodológico y evaluativo responde a la gestión eficiente de grupos homogéneos más que a la diversidad de experiencias perceptivas. La inclusión, por tanto, no puede limitarse a ajustes periféricos; requiere revisar críticamente la estructura misma de la organización escolar.

Desde una perspectiva transformadora, la diversidad sensorial no debería considerarse una excepción que obliga a introducir modificaciones adicionales, sino un criterio de diseño desde el inicio. Ello implica reorganizar espacios para facilitar la interacción visual y táctil, diversificar estrategias didácticas, flexibilizar tiempos de evaluación y garantizar accesibilidad comunicacional como principio estructural. La inclusión efectiva no se alcanza únicamente mediante apoyos individuales, sino a través de una reconfiguración institucional que reconozca la pluralidad de formas de percibir, aprender y participar.

En definitiva, la organización escolar actúa como un filtro que puede ampliar o restringir las oportunidades educativas. Si su estructura permanece anclada en la homogeneidad sensorial, la diversidad se experimentará como desajuste. En cambio, si la organización se rediseña desde un enfoque inclusivo, la diversidad sensorial dejará de ser un desafío añadido para convertirse en una dimensión constitutiva de la vida escolar.

## **Interacciones pedagógicas y exclusión sutil**

Las interacciones pedagógicas constituyen el núcleo vivo de la experiencia escolar. Más allá de la estructura formal de la institución, es en la relación cotidiana entre docentes

y estudiantes donde se configuran dinámicas de inclusión o exclusión. En el caso de estudiantes con discapacidad sensorial, la exclusión no siempre se manifiesta de manera explícita o intencional; con frecuencia, adopta formas sutiles, normalizadas y difíciles de identificar. Estas prácticas, aunque aparentemente bienintencionadas, pueden limitar la participación, restringir la autonomía y reforzar representaciones de dependencia.

Una de las expresiones más frecuentes de exclusión sutil es la participación limitada. En muchos contextos, el estudiantado con discapacidad visual o auditiva interviene menos en clase no necesariamente por falta de capacidad, sino porque las dinámicas de interacción no están diseñadas para garantizar su acceso pleno. Intervenciones rápidas, cambios abruptos de turno de palabra o debates sin mediación accesible pueden generar barreras invisibles. Como resultado, la participación se vuelve episódica y condicionada, reforzando la idea de que estos estudiantes ocupan un lugar periférico en el proceso educativo.

Otra forma relevante de exclusión sutil es la sobreprotección. Cuando el docente, con intención de ayudar, reduce las exigencias académicas o evita exponer al estudiante a desafíos similares a los del resto del grupo, puede estar limitando su desarrollo. La sobreprotección transmite un mensaje implícito de fragilidad o incapacidad, incluso cuando no existe tal limitación. Como ya se resaltó en párrafos anteriores, actualmente se sabe que las expectativas docentes influyen significativamente en el rendimiento y en la autopercepción del alumnado, y que las bajas expectativas, aunque sean implícitas, pueden afectar las trayectorias educativas (Unesco, 2023).

El aislamiento dentro del aula constituye otra manifestación de exclusión sutil. Puede presentarse cuando el estudiante es ubicado sistemáticamente en un espacio específico, por ejemplo, cerca del docente o junto a un apoyo sin considerar la integración

social con sus pares. Aunque esta disposición pueda justificarse por razones técnicas, si no se equilibra con oportunidades de interacción horizontal, puede generar distanciamiento simbólico y relacional. El estudiante queda físicamente presente, pero socialmente separado.

La exclusión en actividades grupales también merece atención. En trabajos colaborativos, el estudiantado con discapacidad sensorial puede quedar relegado a roles secundarios o instrumentales si el grupo no cuenta con orientaciones claras para la inclusión. A veces se les asignan tareas simplificadas o marginales bajo la suposición de que así será más fácil. Este tipo de prácticas, aparte de limitar el aprendizaje académico, también restringe el desarrollo de habilidades sociales y el sentido de pertenencia.

Asimismo, la invisibilización en dinámicas sociales opera de manera más difusa pero igualmente significativa. Comentarios dirigidos al intérprete en lugar del estudiante, decisiones tomadas sin consultar directamente a la persona involucrada o celebraciones y dinámicas recreativas sin ajustes accesibles son ejemplos de cómo se puede invisibilizar la presencia activa del alumnado con discapacidad sensorial. Estas acciones refuerzan una posición pasiva y refuerzan imaginarios asistencialistas.

La exclusión sutil se caracteriza precisamente por su ambigüedad. No se trata de actos discriminatorios evidentes, sino de microprácticas que, acumuladas, configuran una experiencia de desigualdad. Estas formas indirectas de exclusión pueden tener efectos duraderos en la autoestima, la motivación y la identidad académica del estudiantado (OCDE, 2023).

Frente a este panorama, el desafío no consiste únicamente en garantizar el acceso físico o curricular, sino en revisar críticamente las interacciones pedagógicas cotidianas. La inclusión implica promover una participación auténtica,

sostener altas expectativas académicas, favorecer la autonomía y asegurar que la voz del estudiante sea reconocida en igualdad de condiciones. Ello requiere formación docente continua, reflexión sobre prácticas implícitas y una cultura escolar que valore la diversidad como dimensión constitutiva del aprendizaje.

En suma las interacciones pedagógicas pueden convertirse en espacios de transformación o en escenarios de exclusión encubierta. Reconocer las formas sutiles de exclusión es el primer paso para desarticularlas y avanzar hacia prácticas verdaderamente inclusivas, donde la diversidad sensorial no sea un factor de marginalidad, sino una oportunidad para enriquecer la experiencia educativa de toda la comunidad.

## **Cultura escolar e inclusión simbólica**

La cultura escolar no se limita a normas formales o prácticas visibles; constituye un entramado de significados, expectativas y valores que orientan la vida cotidiana de la institución. En este marco, la inclusión no puede entenderse únicamente como un principio normativo o una disposición legal, sino como una construcción cultural que se expresa en las formas concretas de participación, reconocimiento y aprendizaje. La distinción entre inclusión simbólica, inclusión administrativa e inclusión real permite analizar con mayor profundidad las tensiones que atraviesan la escolarización de estudiantes con discapacidad sensorial.

La inclusión simbólica se produce cuando la institución incorpora en su discurso principios de igualdad, diversidad y derechos, y cuando formalmente admite a estudiantes con discapacidad en sus aulas. La matrícula representa, en este sentido, el gesto inicial de apertura. Sin embargo, la presencia física dentro del sistema educativo no garantiza por sí misma una

experiencia inclusiva. La inclusión simbólica puede quedarse en el plano declarativo si no se acompaña de transformaciones estructurales y pedagógicas. Se trata de una aceptación formal que no necesariamente modifica las dinámicas internas de enseñanza y aprendizaje.

La inclusión administrativa va un paso más allá. Implica la adopción de protocolos, adaptaciones curriculares registradas, apoyos técnicos y cumplimiento de normativas vigentes. Desde esta perspectiva, la escuela demuestra que responde a las exigencias legales y organizativas asociadas a la educación inclusiva. No obstante, cuando la inclusión se reduce a procedimientos administrativos, existe el riesgo de convertirla en una cuestión burocrática, pues en estos casos, la atención se centra en documentos, informes y ajustes individuales, sin cuestionar de fondo la cultura institucional que sigue privilegiando la homogeneidad.

La inclusión real, en cambio, se expresa en la participación efectiva y en el aprendizaje significativo. No se trata sólo de estar matriculado ni de contar con adaptaciones registradas, sino de experimentar pertenencia, reconocimiento y oportunidades académicas equivalentes. La inclusión real implica que el estudiantado con discapacidad sensorial participe activamente en debates, proyectos, evaluaciones y dinámicas sociales; que sus aportes sean valorados; y que las expectativas sobre su desempeño no estén condicionadas por prejuicios. La Unesco (2023), en este sentido, enfatiza que la calidad de la inclusión depende más de las prácticas culturales cotidianas que de la mera existencia de políticas formales (Unesco, 2023).

La diferencia entre estos niveles de inclusión revela una tensión estructural. Por ejemplo, una escuela puede declararse inclusiva y cumplir con requisitos administrativos, pero mantener prácticas pedagógicas que limitan la autonomía o la participación

plena. La cultura escolar, entendida como el conjunto de creencias compartidas sobre lo que significa aprender y ser buen estudiante, puede sostener modelos implícitos que excluyen formas diversas de percibir y comunicarse. Si el ideal de estudiante continúa asociado a un perfil sensorial específico predominantemente visual u oral, la diversidad sensorial será percibida como excepción y no como parte constitutiva del grupo.

En este sentido, la inclusión simbólica puede funcionar como un mecanismo de legitimación institucional. La escuela se presenta como abierta y equitativa, mientras que las dinámicas internas reproducen jerarquías sutiles. La cultura escolar inclusiva no se construye únicamente a través de normativas, sino mediante prácticas coherentes y sostenidas en el tiempo. Implica reconocer que la diversidad sensorial no es un desafío externo que debe ser gestionado, sino una dimensión legítima de la experiencia humana. Cuando la escuela logra articular presencia, participación y aprendizaje, la inclusión deja de ser simbólica para convertirse en una realidad vivida.

En definitiva, la distinción entre inclusión simbólica, administrativa y real permite evidenciar que la matrícula es apenas el punto de partida. La verdadera inclusión se concreta cuando la cultura escolar transforma sus estructuras, expectativas e interacciones para garantizar que cada estudiante esté presente y forme parte activa y significativa del proceso educativo.



# CAPÍTULO 4

## **Barreras estructurales, curriculares y pedagógicas**

La inclusión educativa no se agota en el plano discursivo ni en la declaración normativa de principios de equidad. Su concreción depende de las condiciones reales que estructuran la experiencia escolar cotidiana. En este sentido, analizar las barreras estructurales, curriculares y pedagógicas permite trasladar la reflexión teórica hacia el terreno concreto donde se configuran y muchas veces se reproducen las desigualdades. Este capítulo asume que la exclusión no es un fenómeno excepcional ni individual, sino un efecto sistemático de determinadas configuraciones institucionales.

Las barreras estructurales se refieren a aquellos elementos organizativos, espaciales y normativos que, aun sin intención explícita de excluir, limitan el acceso pleno a la participación y al aprendizaje. La arquitectura escolar, la distribución del tiempo, la rigidez de horarios, los criterios de agrupamiento y los sistemas de evaluación estandarizada constituyen dimensiones que moldean

la experiencia educativa. Cuando estas estructuras se diseñan bajo supuestos de homogeneidad sensorial y cognitiva, generan desventajas acumulativas para quienes no se ajustan al modelo dominante.

Por su parte, las barreras curriculares emergen en la selección, organización y presentación del conocimiento. El currículo no es neutral; responde a decisiones epistemológicas y culturales que determinan qué saberes se consideran legítimos y cómo deben ser aprendidos. Cuando los contenidos se transmiten a través de canales únicos predominantemente visuales u orales o cuando las adaptaciones se conciben como excepciones individuales y no como principios universales de diseño, se consolidan formas de exclusión que afectan especialmente a estudiantes con discapacidad sensorial. Entonces, resulta necesario avanzar hacia enfoques de diseño universal para el aprendizaje (DUA) que integren la diversidad desde la planificación inicial (Unesco, 2023).

Las barreras pedagógicas, finalmente, se vinculan con las prácticas docentes concretas: metodologías centradas en la exposición unidireccional, escasa diversificación de estrategias, expectativas diferenciadas y sistemas de evaluación rígidos. Estas prácticas, cuando no se revisan críticamente, pueden reforzar representaciones asistencialistas o reducir las oportunidades de participación efectiva. En realidad, la equidad no depende únicamente de recursos materiales, sino de la transformación de las prácticas pedagógicas y de las creencias profesionales que las sostienen.

En consecuencia, este capítulo tiene un propósito central: ofrecer evidencia concreta que permita operativizar la tesis del libro. Si en capítulos anteriores se argumentó que la escuela fue históricamente diseñada bajo un paradigma de estandarización, aquí se examinará cómo ese diseño se manifiesta en barreras

específicas y observables. Se trata de pasar del análisis conceptual a la identificación de mecanismos institucionales que producen desigualdad en contextos reales.

Adoptar un enfoque técnico, crítico y argumentativo implica describir las barreras con precisión, pero también problematizar sus fundamentos. No basta con enumerar dificultades; es necesario comprender cómo se articulan entre sí y cómo responden a una lógica estructural más amplia. Asimismo, este análisis prepara el terreno para el capítulo dedicado a la formación docente, en tanto evidencia que la transformación no puede limitarse a ajustes individuales, sino que requiere competencias profesionales capaces de intervenir en niveles estructurales, curriculares y pedagógicos.

En suma, este capítulo busca demostrar que la inclusión no fracasa por falta de voluntad individual, sino por la persistencia de marcos organizativos y culturales que continúan privilegiando la homogeneidad. Identificar estas barreras constituye el primer paso para su desarticulación y para la construcción de entornos educativos que garanticen presencia, participación y aprendizaje significativo para todo el estudiantado.

## **El concepto de barrera en educación inclusiva**

El concepto de barrera en educación inclusiva constituye un eje teórico fundamental para comprender la transformación contemporánea de los sistemas educativos. Su emergencia no responde únicamente a una evolución terminológica, sino a un cambio profundo en la manera de interpretar la diversidad, la discapacidad y las denominadas NEE. Durante décadas, las dificultades escolares fueron explicadas desde una lógica

centrada en el déficit individual: el estudiante era concebido como portador del problema, y su condición sensorial, cognitiva o física era entendida como la causa principal de su exclusión o bajo rendimiento.

Este enfoque, estrechamente vinculado al modelo médico-rehabilitador, configuró prácticas pedagógicas que buscaban corregir, normalizar o compensar al individuo. En el ámbito de las NEE asociadas a la discapacidad sensorial, por ejemplo, la atención se concentraba en el diagnóstico clínico: ceguera, baja visión, sordera, hipoacusia y en intervenciones especializadas paralelas al aula regular. La estructura escolar, el currículo y las metodologías rara vez eran objeto de cuestionamiento. Se asumía que el entorno educativo era neutral y que la dificultad residía en la condición del estudiante.

Sin embargo, los desarrollos teóricos impulsados por la educación inclusiva, particularmente en el marco de los planteamientos promovidos por la Unesco, introdujeron una ruptura conceptual significativa. Desde esta perspectiva, la discapacidad y las dificultades de aprendizaje no pueden comprenderse únicamente como atributos individuales, sino como el resultado de la interacción entre las características del estudiante y un entorno que no ha sido diseñado para responder a la diversidad. La exclusión no es, entonces, un fenómeno natural ni inevitable; es el producto de condiciones estructurales, curriculares y actitudinales que limitan el acceso, la participación y el aprendizaje.

El enfoque de barreras para el aprendizaje y la participación sintetiza este cambio paradigmático. Bajo esta concepción, las dificultades no son propiedades estáticas del sujeto, sino efectos contextuales. Una institución que no dispone de materiales accesibles en braille o en formatos digitales adaptados, que carece de intérpretes de lengua de señas, o que organiza sus clases

exclusivamente desde una modalidad expositiva auditiva o visual está generando barreras. Del mismo modo, un currículo rígido, centrado en un único modo de representación del conocimiento, se convierte en un obstáculo que restringe las oportunidades educativas.

El desplazamiento conceptual del déficit a la barrera implica reformular la pregunta central que orienta la intervención pedagógica. En lugar de interrogar “¿qué le ocurre al estudiante?”, la educación inclusiva propone cuestionar “¿qué condiciones del sistema están dificultando su aprendizaje?”. Este replanteamiento tiene profundas implicaciones éticas, porque reconoce que la diversidad es una condición inherente a la humanidad y no una desviación de una norma ideal; políticas, porque atribuye responsabilidad al sistema educativo en la producción de exclusiones; y pedagógicas, porque exige rediseñar prácticas, metodologías y evaluaciones desde criterios de accesibilidad, flexibilidad y pertinencia.

En el caso de las NEE sensoriales, este paradigma permite evidenciar que la exclusión no se origina exclusivamente en la limitación funcional, sino en la ausencia de ajustes razonables, en la falta de formación docente en accesibilidad comunicativa y en la persistencia de actitudes que subestiman las capacidades de los estudiantes. Una clase que depende exclusivamente de explicaciones orales sin apoyos visuales accesibles puede constituir una barrera para estudiantes con discapacidad auditiva; una evaluación basada únicamente en gráficos proyectados sin descripción verbal representa una barrera para estudiantes con discapacidad visual.

El cambio de paradigma del problema individual al problema estructural redefine también la noción de responsabilidad institucional. Mientras el modelo tradicional situaba la carga de adaptación en el estudiante y su familia, el enfoque de barreras

traslada dicha responsabilidad al sistema educativo. La inclusión deja de entenderse como un acto de integración puntual para convertirse en un proceso de transformación estructural. Esto implica revisar políticas públicas, reorganizar recursos, flexibilizar el currículo y fortalecer la formación docente continua, con el objetivo de eliminar obstáculos que impiden la participación plena.

No obstante, la transición hacia este paradigma no se produce de manera automática ni homogénea. Persisten prácticas escolares que continúan interpretando las NEE desde categorías diagnósticas rígidas, reproduciendo lógicas selectivas y homogeneizadoras. La coexistencia de discursos inclusivos con dinámicas excluyentes evidencia la brecha entre la retórica normativa y la práctica cotidiana. Esta tensión es central para el análisis del presente libro, que se sitúa precisamente entre el discurso y la realidad institucional.

Comprender el concepto de barrera, por tanto, no es un ejercicio abstracto, sino una herramienta crítica para analizar las condiciones concretas en las que se implementa la inclusión escolar. Al desplazar la mirada hacia las estructuras, las prácticas y las actitudes, el enfoque de barreras permite desnaturalizar la exclusión y convertirla en objeto de transformación. Desde este marco conceptual se articulan los apartados siguientes, en los que se examinarán las barreras estructurales, curriculares y pedagógicas que afectan de manera particular a estudiantes con NEE asociadas a la discapacidad sensorial.

## **Barreras estructurales en el sistema escolar**

Las barreras estructurales componen uno de los núcleos más complejos y menos visibilizados del debate sobre educación inclusiva. A diferencia de las barreras actitudinales o pedagógicas, que suelen asociarse directamente a la práctica docente, las estructurales se inscriben en la organización macro del sistema educativo: políticas públicas, asignación presupuestaria, planificación institucional, infraestructura, dotación tecnológica y gestión del talento humano. En el caso de estudiantes con NEE asociadas a la discapacidad sensorial, estas barreras adquieren una dimensión particularmente crítica, pues inciden de manera directa sobre el acceso físico, comunicativo y cognitivo al entorno escolar.

Una de las manifestaciones más evidentes de estas barreras es la infraestructura no accesible. Muchas instituciones educativas fueron diseñadas bajo criterios arquitectónicos que no contemplaban la diversidad funcional. La ausencia de señalética táctil, de pisos podotáctiles, de contrastes cromáticos adecuados o de sistemas de alarma visual y auditiva limita la autonomía de estudiantes con discapacidad visual o auditiva. A ello se suma la disposición de aulas con iluminación deficiente, reverberación acústica excesiva o mobiliario poco adaptable, lo que dificulta la participación plena. La accesibilidad no puede reducirse a la eliminación de barreras físicas visibles; implica garantizar entornos seguros, orientables y comunicativamente comprensibles. Cuando estas condiciones no están presentes, el mensaje implícito es que la escuela no fue pensada para todos.

Otra barrera estructural significativa es la falta de recursos tecnológicos adaptados. En un contexto donde la tecnología media gran parte de los procesos de enseñanza-aprendizaje, la carencia

de lectores de pantalla, magnificadores digitales, *software* de reconocimiento de voz o plataformas didácticas accesibles en las instituciones profundiza las desigualdades. La digitalización educativa, lejos de ser automáticamente inclusiva, puede convertirse en un nuevo escenario de exclusión si no se planifica desde criterios de accesibilidad universal. Para estudiantes con NEE sensoriales, la tecnología no es un complemento, sino un medio esencial de acceso al currículo. Sin inversión sostenida en tecnologías de apoyo, la inclusión queda reducida a una declaración formal.

La ausencia de intérpretes de lengua de señas representa otra barrera estructural crítica. La presencia de un estudiante con discapacidad auditiva en el aula regular no garantiza por sí misma su participación efectiva. Sin un profesional que medie lingüísticamente entre la lengua oral y la lengua de señas, el acceso a la información se fragmenta o depende exclusivamente de la buena voluntad del docente. Esta situación no sólo afecta el aprendizaje académico, sino también la interacción social y la construcción de identidad. La falta de intérpretes evidencia una planificación insuficiente y una comprensión limitada de la inclusión como derecho lingüístico y cultural.

En el ámbito de la discapacidad visual, las limitaciones en la producción y distribución de materiales en braille o macrotipo constituyen una barrera recurrente. La elaboración de textos accesibles suele depender de iniciativas aisladas, de esfuerzos individuales o de procesos burocráticos que retrasan su entrega. Cuando el material adaptado llega semanas o meses después del inicio del año lectivo, el estudiante ya ha experimentado un desfase en su proceso formativo. La accesibilidad tardía es, en la práctica, una forma de exclusión. La planificación curricular inclusiva exige prever desde el inicio los formatos alternativos, no improvisarlos como respuesta reactiva.

A estas condiciones se suma la sobrecarga docente como barrera estructural indirecta. La inclusión requiere tiempo para planificar, adaptar materiales, coordinar con profesionales de apoyo y evaluar de manera diferenciada. Sin embargo, en muchos contextos, los docentes enfrentan grupos numerosos, múltiples responsabilidades administrativas y escaso acompañamiento técnico. La expectativa de que el profesorado responda adecuadamente a la diversidad sin reducción de carga horaria ni formación especializada revela una contradicción sistémica. La inclusión no puede sostenerse únicamente sobre el compromiso individual; necesita condiciones institucionales que la respalden.

Estas barreras estructurales ponen en evidencia que la inclusión no es un proceso espontáneo ni meramente discursivo. Requiere inversión económica, planificación estratégica y voluntad política sostenida. Los marcos normativos internacionales impulsados por la Unesco subrayan que la educación inclusiva implica transformar los sistemas en su conjunto, no añadir apoyos aislados a estructuras que permanecen inalteradas. Sin recursos adecuados, sin infraestructura accesible y sin profesionales especializados, la inclusión corre el riesgo de convertirse en una retórica institucional desvinculada de la realidad cotidiana.

En este sentido, las barreras estructurales revelan la dimensión política de la inclusión escolar. No se trata únicamente de un desafío pedagógico, sino de una cuestión de justicia social y distribución equitativa de recursos. Cuando el sistema no garantiza las condiciones mínimas de accesibilidad, traslada implícitamente la responsabilidad al estudiante y su familia, reproduciendo la lógica del déficit que la educación inclusiva pretende superar. Reconocer y analizar estas barreras es, por tanto, un paso indispensable para comprender la distancia entre el discurso inclusivo y la práctica efectiva en las instituciones educativas.

## **Barreras curriculares y diseño homogeneizante**

Las barreras curriculares integran uno de los dispositivos más sutiles y, a la vez, más determinantes en la producción de exclusión escolar. A diferencia de las barreras estructurales —visibles en la infraestructura o en la falta de recursos—, las curriculares operan en el núcleo mismo del proceso educativo: en la selección de contenidos, en la organización del conocimiento, en los criterios de evaluación y en las expectativas de logro. Cuando el currículo se diseña desde una lógica homogénea, centrada en un estudiante promedio abstracto, se convierte en un mecanismo de normalización que invisibiliza la diversidad real del aula.

El currículo rígido es una de las expresiones más frecuentes de esta problemática. En muchos sistemas educativos, los planes y programas de estudio se estructuran como secuencias lineales, acumulativas y uniformes, donde los objetivos, contenidos y tiempos están previamente determinados con escaso margen de ajuste. Esta rigidez limita la posibilidad de responder a estudiantes con NEE, particularmente aquellas asociadas a la discapacidad sensorial, cuyas formas de acceso a la información pueden requerir mediaciones distintas. Cuando el currículo no contempla variaciones en los modos de representación, expresión y participación, la diferencia es percibida como una alteración del orden establecido y no como una condición legítima del aprendizaje.

La estandarización de contenidos refuerza esta lógica homogeneizante. Bajo la premisa de garantizar igualdad, se promueve la uniformidad, asumiendo que ofrecer lo mismo a todos equivale a ser equitativos. Sin embargo, igualdad no es sinónimo de equidad. Presentar los mismos materiales, en el mismo formato

y bajo los mismos tiempos, ignora que los estudiantes procesan la información de maneras diversas. En el caso de estudiantes con discapacidad visual, por ejemplo, el acceso a textos impresos sin versiones en braille, macrotipo o formato digital accesible genera una desventaja estructural. De igual forma, estudiantes con discapacidad auditiva enfrentan dificultades cuando los contenidos dependen exclusivamente de exposiciones orales sin apoyos visuales claros. La estandarización, en estos casos, opera como barrera y no como garantía de calidad.

Las evaluaciones uniformes profundizan esta problemática. La cultura de la medición estandarizada tiende a privilegiar pruebas escritas tradicionales, tiempos fijos y criterios únicos de calificación. Esta lógica presupone que todos los estudiantes pueden demostrar sus aprendizajes de la misma manera y bajo las mismas condiciones. Sin embargo, la diversidad de estilos de aprendizaje y de formas de comunicación cuestiona esta suposición. Una evaluación diseñada exclusivamente en formato escrito y visual, sin posibilidad de ajustes razonables, puede no reflejar los aprendizajes reales de un estudiante con NEE sensoriales. La evaluación, lejos de ser un instrumento neutral, se convierte en un filtro que valida ciertos modos de desempeño y deslegitima otros.

La escasa flexibilización curricular es otra manifestación de diseño homogeneizante. Aunque muchos marcos normativos mencionan la posibilidad de realizar ajustes razonables, en la práctica, estos suelen depender de la iniciativa individual del docente y no de una política institucional sistemática. La flexibilidad se interpreta como excepción y no como principio estructural del currículo. Esta situación genera tensiones, el docente que intenta adaptar objetivos, tiempos o estrategias puede enfrentar presiones administrativas orientadas al cumplimiento estricto de la planificación oficial. Así, el discurso inclusivo

convive con prácticas de control que restringen la autonomía pedagógica necesaria para responder a la diversidad.

A ello se suman las adaptaciones superficiales, que constituyen una respuesta frecuente, pero insuficiente. En ocasiones, la inclusión curricular se limita a reducir la cantidad de ejercicios, simplificar contenidos o modificar mínimamente la evaluación, sin transformar el enfoque pedagógico subyacente. Estas adaptaciones, aunque pueden aliviar momentáneamente ciertas dificultades, no cuestionan la estructura homogeneizante del currículo. Se ajusta al estudiante a la norma, pero no se revisa la norma misma. La inclusión se convierte entonces en una estrategia compensatoria, no en una transformación del diseño educativo.

En este punto emerge una interrogante central para el análisis crítico del currículo: ¿permite realmente ajustes razonables o solamente los menciona en el plano discursivo? La respuesta exige examinar los documentos oficiales y también las prácticas institucionales. Un currículo que declara flexibilidad, pero establece estándares inamovibles, calendarios estáticos y evaluaciones únicas, reproduce una contradicción estructural. La inclusión no puede depender de interpretaciones benevolentes; necesita estar integrada en el diseño mismo del sistema.

Este debate dialoga indirectamente con los principios del DUA que propone planificar desde el inicio, considerando la variabilidad humana, en lugar de adaptar posteriormente un diseño pensado para la homogeneidad. Sin desarrollar aún en profundidad este enfoque, resulta evidente que la superación de las barreras curriculares exige abandonar la lógica del currículo único para todos y avanzar hacia estructuras abiertas, flexibles y diversificadas.

Las barreras curriculares, en definitiva, revelan que la exclusión no siempre es producto de decisiones explícitas,

sino de supuestos implícitos sobre normalidad, rendimiento y éxito escolar. Mientras el currículo continúe estructurado bajo parámetros uniformes, la diversidad será percibida como desviación y no como riqueza. Analizar críticamente estas barreras permite comprender cómo, más allá de la infraestructura o los recursos, el propio diseño del conocimiento escolar puede convertirse en un mecanismo de exclusión, reforzando la distancia entre el discurso inclusivo y la práctica cotidiana en las aulas.

## **Barreras pedagógicas en la práctica docente**

Las dinámicas pedagógicas que se desarrollan cotidianamente en el aula revelan, con particular nitidez, la distancia entre el discurso inclusivo y la práctica real. Aunque en el plano normativo se reconoce la diversidad como principio orientador, en la experiencia concreta predominan formas de enseñanza que responden a un modelo tradicional, centrado en la transmisión unidireccional del conocimiento. Esta tensión se vuelve especialmente evidente cuando se analiza el impacto de dichas prácticas en estudiantes con NEE asociadas a la discapacidad sensorial.

El predominio de metodologías expositivas es uno de los rasgos más persistentes. La clase magistral continúa ocupando un lugar central en muchos contextos educativos, organizando el tiempo escolar en torno a la explicación del docente y la recepción pasiva del estudiante. Este esquema pedagógico presupone que todos pueden acceder a la información a través del mismo canal y bajo el mismo ritmo. Sin embargo, cuando la enseñanza se estructura casi siempre desde el predominio de la exposición oral o desde presentaciones visuales proyectadas, se limita la participación de quienes requieren mediaciones distintas. No

se trata de cuestionar la validez de la explicación docente, sino de advertir que su uso exclusivo reduce las oportunidades de interacción y comprensión.

La dependencia exclusiva del canal oral o visual profundiza esta problemática. En el caso de estudiantes con discapacidad auditiva, una clase basada únicamente en la oralidad —sin apoyos visuales claros, sin intérprete o sin recursos gráficos estructurados— restringe el acceso a los contenidos. Del mismo modo, estudiantes con discapacidad visual enfrentan barreras cuando la información se transmite principalmente a través de diapositivas, esquemas o videos sin descripción verbal detallada. El problema no radica en el uso de un canal específico, sino en la ausencia de múltiples formas de representación que permitan acceder al conocimiento desde distintas vías. Cuando la enseñanza no diversifica los modos de comunicación, reproduce un modelo implícito de estudiante estándar que no refleja la heterogeneidad real del aula.

La escasa variación de estrategias didácticas también limita la participación. Actividades repetitivas, centradas en la copia, en ejercicios mecánicos o en tareas homogéneas, reducen las posibilidades de que cada estudiante demuestre sus aprendizajes de manera significativa. La multiplicidad de experiencias, ritmos y estilos cognitivos existentes en el aula exige estrategias variadas: trabajo colaborativo, aprendizaje basado en proyectos, uso de recursos táctiles, apoyos tecnológicos, debates guiados, entre otras alternativas. Cuando estas opciones no forman parte de la planificación habitual, la diferencia se percibe como obstáculo y no como oportunidad de enriquecimiento pedagógico.

Otro aspecto relevante es la evaluación centrada exclusivamente en el producto final. La cultura escolar tiende a valorar resultados medibles —exámenes, trabajos escritos, exposiciones— sin considerar suficientemente los procesos de

aprendizaje. Esta lógica es susceptible de invisibilizar los avances progresivos de estudiantes con NEE, cuyo proceso puede implicar tiempos distintos, apoyos específicos o trayectorias no lineales. Evaluar únicamente el resultado final, sin atender al esfuerzo, la participación y la evolución individual, refuerza criterios de éxito homogéneos que no siempre reflejan el aprendizaje real. En contraste, incorporar una mirada procesual no significa reducir exigencias, sino reconocer que el aprendizaje es dinámico y diverso.

Lapoca planificación diferenciada completa este panorama. Con frecuencia, la adaptación se produce de manera improvisada, reactiva y puntual, cuando surge una dificultad concreta en el aula. Rara vez se planifica desde el inicio considerando la variabilidad del grupo. Esta ausencia de anticipación genera sobrecarga docente y respuestas fragmentadas que no logran sostenerse en el tiempo. Planificar de forma diferenciada implica prever distintos niveles de apoyo, ofrecer alternativas en las actividades y establecer criterios de evaluación flexibles. Sin esta previsión, la inclusión depende de ajustes tardíos que no transforman la estructura de la práctica pedagógica.

En este contexto, emerge con claridad la brecha entre intención inclusiva y práctica cotidiana. Muchos docentes expresan disposición y compromiso con la inclusión; sin embargo, las condiciones de formación inicial, la presión por cumplir contenidos y la inercia impuesta por los modelos tradicionales dificultan la transformación metodológica. La inclusión no fracasa necesariamente por falta de voluntad, sino por la persistencia de esquemas pedagógicos que no han sido revisados críticamente.

Analizar estas barreras pedagógicas permite comprender que la inclusión no se logra únicamente mediante reformas estructurales o declaraciones curriculares. Se juega, sobre todo, en la interacción diaria entre docente, estudiante y conocimiento.

Allí, en la organización del tiempo, en la selección de estrategias y en la manera de evaluar, se concreta o se diluye el derecho a una educación verdaderamente inclusiva.

## **Barreras actitudinales y profesionales**

Si las barreras estructurales revelan limitaciones del sistema y las curriculares evidencian un diseño homogeneizante, las barreras actitudinales y profesionales permiten comprender cómo la inclusión se tensiona en el plano subjetivo y cultural de la práctica docente. Aunque en el capítulo anterior se abordaron estas dimensiones desde una perspectiva conceptual, aquí interesa analizarlas en su impacto concreto en el aula, particularmente en relación con estudiantes que presentan NEE asociadas a la discapacidad sensorial.

Uno de los factores más recurrentes es el miedo docente. Este no suele manifestarse de manera explícita, sino a través de inseguridades respecto a cómo enseñar, evaluar o comunicarse adecuadamente con el estudiante. El temor a hacerlo mal, a no dominar la lengua de señas, a no saber utilizar tecnologías de apoyo o a no responder correctamente ante una necesidad específica puede generar actitudes de evitación. En algunos casos, este miedo se traduce en una reducción de expectativas o en una participación limitada del estudiante, bajo la intención —aparentemente protectora— de no exponerlo al fracaso. Sin embargo, esta actitud termina restringiendo oportunidades de aprendizaje y reforzando dinámicas de exclusión sutil.

Vinculado a ello, persisten creencias implícitas de incapacidad. A pesar del avance del discurso inclusivo, subsisten representaciones sociales que asocian la discapacidad con déficit permanente, dependencia o imposibilidad de logro académico significativo. Estas creencias influyen en las expectativas

pedagógicas. Cuando el docente anticipa que un estudiante no podrá alcanzar los mismos objetivos, puede simplificar excesivamente las tareas o limitar los desafíos cognitivos. Las bajas expectativas, sostenidas en estereotipos, tienen un efecto performativo: moldean la interacción, condicionan la retroalimentación y afectan la construcción de la autoestima académica del estudiante.

La percepción de sobrecarga profesional constituye otra barrera relevante. Muchos docentes experimentan la inclusión como una demanda adicional que se suma a responsabilidades ya existentes: planificación, evaluación, gestión administrativa y atención a grupos numerosos. Sin acompañamiento técnico ni tiempos institucionales destinados a la adaptación pedagógica, la atención a la diversidad puede vivirse como una presión extra. Esta percepción no necesariamente implica rechazo a la inclusión, pero sí genera resistencia o agotamiento. Cuando la inclusión se percibe como una tarea individual y no como un compromiso colectivo respaldado por la institución, el riesgo de desgaste profesional aumenta.

En este contexto aparece la delegación del apoyo al especialista. Ante la presencia de un estudiante con NEE sensoriales, algunos docentes tienden a transferir la responsabilidad principal al profesional de apoyo, al departamento de consejería o al intérprete. Si bien el trabajo interdisciplinario es fundamental, la delegación absoluta fragmenta el proceso educativo. El estudiante puede quedar simbólicamente asociado al ámbito de lo especial y no plenamente integrado en la dinámica del aula regular. Y cuando eso ocurre, la inclusión pierde su carácter transversal y se convierte en una función externa al docente titular.

Estas barreras actitudinales y profesionales no deben interpretarse desde una lógica de culpabilización individual. Se inscriben en trayectorias de formación inicial que históricamente

no priorizaron la educación inclusiva, en culturas escolares que valoran la homogeneidad y en sistemas que no siempre brindan apoyo suficiente. Sin embargo, su impacto práctico es significativo. Las actitudes, creencias y percepciones del profesorado influyen directamente en la manera en que se organiza la enseñanza, se establecen expectativas y se construyen vínculos pedagógicos.

El análisis de estas barreras permite comprender que la transformación hacia una educación inclusiva no depende únicamente de reformas normativas o de inversión en recursos materiales. Implica también un proceso de revisión crítica de representaciones, prácticas y marcos profesionales. En este sentido, el presente apartado enlaza directamente con el capítulo siguiente, donde se abordará la formación docente como eje estratégico para superar la brecha entre intención inclusiva y práctica cotidiana. Sin una transformación en el plano actitudinal y profesional, cualquier política inclusiva corre el riesgo de quedar suspendida en el discurso, sin arraigo real en la cultura pedagógica.

## **La acumulación de barreras: efectos en la trayectoria escolar**

El análisis fragmentado de las barreras —estructurales, curriculares, pedagógicas y actitudinales— permite identificar obstáculos específicos; sin embargo, en la experiencia real del estudiante estas no operan de manera aislada. Se superponen, se refuerzan y se acumulan a lo largo del tiempo, configurando trayectorias escolares marcadas por la desigualdad. En el caso de estudiantes con NEE asociadas a la discapacidad sensorial, esta acumulación produce efectos progresivos que trascienden el rendimiento académico y afectan su participación social, su motivación y su permanencia en el sistema educativo.

Uno de los primeros efectos visibles es el riesgo de rezago académico. Cuando un estudiante enfrenta simultáneamente materiales no accesibles, metodologías poco diversificadas, evaluaciones uniformes y expectativas reducidas, el acceso al currículo se fragmenta. El aprendizaje deja de ser un proceso continuo y se convierte en una experiencia intermitente, dependiente de apoyos ocasionales. El desfase no siempre refleja falta de capacidad, sino limitaciones del entorno. Sin embargo, el sistema tiende a interpretar el rezago como evidencia de insuficiencia individual, reforzando la lógica del déficit que la educación inclusiva pretende superar.

La acumulación de barreras también impacta en el plano relacional. La ausencia de condiciones accesibles y de estrategias pedagógicas participativas puede generar aislamiento social. Cuando la comunicación se ve mediada constantemente por terceros, cuando las actividades grupales no contemplan ajustes o cuando el estudiante percibe que su participación es secundaria, se debilita el sentido de pertenencia. La inclusión formal —estar

matriculado en una institución regular— no garantiza la inclusión efectiva en las dinámicas sociales del aula; de la misma manera en que el aislamiento no siempre es explícito, ya que puede manifestarse en interacciones limitadas, en escasa colaboración entre pares o en la invisibilización de la voz del estudiante.

Este escenario favorece procesos de desmotivación progresiva. La experiencia reiterada de dificultad, incomprensión o baja expectativa puede erosionar la autoeficacia académica. Cuando el esfuerzo no se traduce en reconocimiento o cuando las condiciones de evaluación no permiten demostrar los aprendizajes reales, el estudiante puede internalizar una percepción de incapacidad. La motivación, lejos de ser un rasgo exclusivamente personal, se construye en interacción con el entorno. Un sistema que no elimina barreras envía mensajes implícitos sobre quiénes son considerados sujetos legítimos del aprendizaje y quiénes deben adaptarse constantemente para mantenerse.

En situaciones prolongadas, esta dinámica puede derivar en abandono escolar. La deserción no suele ser un acto repentino, sino el resultado de una acumulación de experiencias excluyentes. El rezago académico, el aislamiento y la desmotivación conforman un proceso gradual que debilita el vínculo con la institución. Cuando la escuela no logra ofrecer condiciones accesibles y significativas, el derecho a la educación se transforma en una presencia nominal, pero no sustantiva. La permanencia física no equivale a participación plena ni a aprendizaje significativo.

En este punto resulta pertinente dialogar con los aportes contemporáneos del DUA, que enfatizan la necesidad de planificar desde la variabilidad humana y no desde la excepción. De hecho, actualmente se conoce que los entornos educativos diseñados bajo principios de flexibilidad y accesibilidad reducen significativamente las barreras acumulativas y favorecen trayectorias más equitativas (Center for Applied Special

Technology [CAST], 2024). Desde esta perspectiva, la inclusión no debe concebirse como un conjunto de adaptaciones posteriores, sino como una arquitectura pedagógica que anticipa la diversidad y previene la exclusión antes de que se consolide.

La Unesco (2023) ha reiterado en informes recientes que la transformación sistémica es condición indispensable para evitar que la acumulación de desventajas derive en exclusión estructural. Esta advertencia resulta especialmente relevante en contextos donde la inclusión se limita a disposiciones normativas sin respaldo presupuestario o formativo suficiente. Cuando las barreras persisten, la inclusión se vuelve formal: el estudiante está presente, pero no necesariamente participa ni aprende en igualdad de condiciones.

Todo este panorama permite comprender que la problemática no radica en obstáculos aislados, sino en su interrelación. La trayectoria escolar de estudiantes con NEE sensoriales se ve modelada por la convergencia de factores que, si no son abordados integralmente, reproducen desigualdades. Analizar la acumulación de barreras no implica adoptar una mirada fatalista, sino evidenciar la urgencia de intervenciones estructurales, curriculares y pedagógicas coherentes. Sólo así la inclusión podrá trascender el plano declarativo y consolidarse como una práctica efectiva y sostenible en el sistema escolar.



# CAPÍTULO 5

## **Formación docente y tensiones respecto a la inclusión**

El recorrido analítico desarrollado en los capítulos precedentes ha permitido identificar cómo las barreras estructurales, curriculares, pedagógicas y actitudinales se entrelazan en la experiencia escolar de estudiantes con NEE asociadas a la discapacidad sensorial. Sin embargo, toda política, todo currículo y toda estructura institucional adquieren sentido concreto en la práctica docente. Es en el aula donde el discurso inclusivo se pone a prueba, donde las intenciones normativas se traducen —o no— en experiencias reales de aprendizaje y participación. Por ello, abordar la formación docente no constituye un apartado complementario, sino un eje estratégico para comprender las profundas tensiones suscitadas alrededor de la inclusión escolar.

La inclusión ha sido incorporada progresivamente en marcos legales, lineamientos ministeriales y planes institucionales. No obstante, su inserción en la formación inicial y continua del

profesorado ha sido desigual y, en muchos casos, superficial. La presencia de asignaturas vinculadas a la diversidad no siempre se traduce en el desarrollo de competencias sólidas para la atención pedagógica de estudiantes con NEE sensoriales. Persisten vacíos en la preparación para el uso de tecnologías de apoyo, en la comprensión de la accesibilidad comunicativa, en el manejo de la lengua de señas o en el diseño de estrategias didácticas diversificadas. La formación, con frecuencia, se mantiene en un plano teórico, desvinculado de los escenarios reales de aula.

Esta situación genera una paradoja estructural: el sistema educativo demanda prácticas inclusivas, pero no siempre provee las condiciones formativas necesarias para sostenerlas. La Unesco (2023) advierte que la transformación hacia modelos inclusivos requiere una inversión sistemática en desarrollo profesional docente, acompañamiento pedagógico y fortalecimiento institucional. Sin estos elementos, las políticas inclusivas corren el riesgo de convertirse en mandatos abstractos que depositan la responsabilidad en el profesorado sin ofrecer herramientas suficientes.

El análisis de la formación docente frente a las NEE sensoriales obliga a considerar, en primer lugar, la estructura de la formación inicial. Por ello, cabe preguntarse en qué medida los programas universitarios integran contenidos sobre accesibilidad, ajustes razonables, diseño universal y atención a la diversidad sensorial, o si se abordan estas temáticas como ejes transversales o como asignaturas aisladas. Esta última cuestión cobra especial relevancia porque cuando la inclusión se presenta como un módulo complementario y no como un principio organizador del currículo formativo, se refuerza la idea de que atender la diversidad es una tarea adicional y no constitutiva de la profesión docente.

En segundo lugar, resulta imprescindible examinar la formación continua. La actualización profesional debería responder

a los desafíos emergentes del aula y ofrecer espacios de reflexión crítica sobre la práctica. Sin embargo, en muchos contextos, las capacitaciones se desarrollan de manera esporádica, con enfoques generalistas y escasa profundidad técnica. La formación centrada en conferencias aisladas o en lineamientos normativos no siempre logra transformar las prácticas pedagógicas. La inclusión exige procesos formativos sostenidos, acompañados y contextualizados.

Junto a los vacíos formativos emergen tensiones profesionales reales. El profesorado se encuentra situado en un entramado de exigencias que incluyen cumplimiento curricular, evaluación estandarizada, gestión administrativa y atención a grupos numerosos. En este contexto, incorporar estrategias diferenciadas puede percibirse como una carga adicional. La percepción de sobrecarga no necesariamente expresa resistencia ideológica a la inclusión, sino una tensión entre expectativas institucionales y condiciones laborales concretas. Sin tiempos para planificar, sin apoyo interdisciplinario y sin recursos adecuados, la implementación de prácticas inclusivas se vuelve frágil y dependiente del esfuerzo individual.

Otra tensión significativa se vincula con la identidad profesional. Históricamente, la formación docente se estructuró bajo un modelo de enseñanza homogéneo, orientado a grupos relativamente uniformes. La irrupción del paradigma inclusivo interpela esa identidad, cuestiona certezas metodológicas y exige nuevas competencias. Este proceso puede generar inseguridad, temor al error o resistencia implícita, puesto que la transformación no es únicamente técnica, sino también cultural y simbólica; implica revisar creencias arraigadas sobre normalidad, rendimiento y capacidad.

No obstante, reducir el análisis a una descripción de carencias resultaría insuficiente. La formación docente debe concebirse como el principal eje transformador del sistema

educativo. Allí donde se problematizan las prácticas, se cuestionan los supuestos y se construyen nuevas herramientas pedagógicas, se crea la posibilidad de cerrar la brecha entre discurso y acción. La inclusión no puede depender exclusivamente de la normativa; requiere profesionales capaces de interpretar el currículo desde una mirada crítica, diversificar estrategias y diseñar entornos accesibles desde el inicio.

Este capítulo, por tanto, asume una doble intención: crítica, porque examina las limitaciones actuales de la formación docente frente a las NEE sensoriales y evidencia las tensiones que atraviesan la práctica profesional, y, a la par, propositiva, porque plantea la necesidad de reconfigurar los modelos formativos hacia enfoques que integren accesibilidad, flexibilidad curricular y diseño pedagógico universal como principios estructurales. La transformación de la escuela inclusiva no será sostenible sin una transformación paralela en la manera en que se forma y acompaña al profesorado.

En última instancia, la pregunta que orienta este capítulo no es únicamente si los docentes están preparados para la inclusión, sino cómo el sistema puede generar condiciones formativas que hagan viable esa preparación. Sólo desde esta perspectiva será posible avanzar hacia una inclusión que no sea declarativa, sino efectiva; no episódica, sino estructural; no dependiente de voluntades individuales, sino sostenida por una cultura profesional comprometida con la equidad educativa.

## **El perfil docente frente al paradigma inclusivo**

El perfil del docente, contemplado bajo el paradigma inclusivo, implica una redefinición sustantiva del ejercicio

profesional. Ya no es suficiente concebir al maestro como transmisor de contenidos, técnico ejecutor de programas o evaluador de memorias; la inclusión demanda una figura profesional capaz de mediar procesos complejos de aprendizaje que reconozcan la diversidad como elemento constitutivo del aula. Este cambio de rol adquiere especial relevancia cuando se considera la atención a estudiantes con NEE asociadas a la discapacidad sensorial, cuyo acceso a la educación exige recursos, estrategias y actitudes pedagógicas orientadas a la accesibilidad.

El docente contemporáneo debe comprenderse, primero, como un mediador del aprendizaje. La mediación implica anticipar barreras, adaptar recursos y diseñar entornos que permitan la participación de todos, sin relegar a nadie a un rol pasivo. El enfoque tradicional centrado en la exposición magistral y la evaluación estandarizada no responde a la complejidad de aulas diversas. En cambio, los docentes que actúan como mediadores reconocen que el currículo no es un texto neutral, sino un instrumento que debe imaginarse desde la variabilidad humana para ser efectivamente inclusivo. Este perfil requiere competencias específicas en diferenciación pedagógica, uso de tecnologías de apoyo y diseño de actividades accesibles.

Al respecto, la revisión sistemática de Rodríguez Ortiz et al. (2025) sobre el perfil docente en contextos inclusivos en Latinoamérica concluye que, a pesar de las políticas escolares, persisten deficiencias en la preparación del profesorado para atender a estudiantes con diversidad funcional y sugiere la necesidad de abordar tanto la capacitación pedagógica como los aspectos actitudinales y contextuales para fomentar una inclusión efectiva .

Este perfil mediador se articula con una dimensión ético-profesional esencial. La inclusión es, ante todo, una responsabilidad ética que establece la equidad como principio

rector de la actividad pedagógica. No se trata de aplicar técnicas aisladas, sino de sostener una postura de respeto, legitimación y valoración de la diversidad. Esta ética profesional exige que el docente cuestione concepciones deficitarias de la discapacidad, reconozca las capacidades del estudiantado y asuma la construcción de entornos accesibles como parte de su práctica diaria. En la medida en que los docentes internalizan una visión centrada en derechos, se transforman en agentes activos de justicia educativa.

El desarrollo de competencias inclusivas es una dimensión clave de este perfil profesional, lo cual incluye:

- La capacidad de diseñar y adaptar prácticas pedagógicas que contemplen múltiples formas de representación, expresión y participación del estudiantado.
- El dominio de recursos didácticos accesibles y tecnologías de apoyo que faciliten la comunicación y el aprendizaje para estudiantes con necesidades sensoriales.
- Habilidades para evaluar de manera formativa, centrada en procesos y no sólo en productos, que permitan valorar trayectorias diversas.
- La disposición para trabajar colaborativamente con equipos de apoyo, familias y especialistas.

La investigación también subraya que la formación docente debe ir más allá de sesiones aisladas sobre inclusión, puesto que la integración de instrucción teórica con experiencias prácticas estructuradas y reflexión crítica fortalece la autoconfianza y preparación de los docentes para implementar prácticas inclusivas (Ruffinelli y Álvarez Valdés, 2025).

En este sentido, el perfil docente no se limita a la posesión de conocimientos técnicos, sino que integra actitudes y disposiciones profesionales, especialmente porque las percepciones y actitudes

del profesorado influyen directamente en la implementación de prácticas inclusivas. Por ejemplo, altos niveles de autoeficacia se asocian con actitudes más positivas hacia la inclusión, lo que apunta a que fortalecer la confianza profesional es una dimensión indispensable de la formación docente.

Este perfil también reconoce al maestro como agente de transformación institucional y social. No se trata sólo de intervenir en el aula, sino de participar en procesos de mejora institucional y construcción de culturas escolares inclusivas. El docente, desde esta perspectiva, influye en prácticas colectivas, diálogo con otros profesionales, diseño de políticas internas y construcción de redes de apoyo que sostienen la inclusión más allá de la esfera individual.

Redefinir el ejercicio docente bajo el paradigma inclusivo implica, pues, una transformación múltiple:

- De un rol transmisivo a uno mediador y facilitador de aprendizaje.
- De una formación fragmentada a una profesionalización integral.
- De la ejecución mecánica de contenidos a una práctica reflexiva, ética y contextualizada.

Este perfil docente, complejo y dinámico, reconoce que la inclusión no es un complemento del currículum, sino un principio organizador de la enseñanza. Su consolidación requiere, además de voluntad institucional, de una apuesta formativa sostenida que articule teoría, práctica y reflexión crítica, permitiendo que los docentes se conviertan verdaderamente en agentes de cambio educativo.

# Formación inicial docente y discapacidad sensorial

La formación inicial docente constituye el primer espacio sistemático donde se configuran las bases del ejercicio profesional. Es allí donde se construyen concepciones sobre enseñanza, aprendizaje, diversidad y evaluación. Sin embargo, cuando se analiza la preparación específica para atender a estudiantes con NEE asociadas a la discapacidad sensorial, emergen tensiones significativas entre el discurso inclusivo institucional y la profundidad real de la formación recibida.

En numerosos programas universitarios de pedagogía, la inclusión aparece formalmente incorporada a través de asignaturas relacionadas con diversidad, atención a la diferencia o educación especial. No obstante, la presencia de estos espacios curriculares no garantiza una preparación sólida para la práctica. Con frecuencia, la temática se aborda desde un enfoque general, centrado en marcos normativos o definiciones conceptuales, sin profundizar en estrategias pedagógicas concretas vinculadas a la discapacidad auditiva o visual. La inclusión se presenta como principio ético y legal, pero no siempre se traduce en competencias técnicas específicas.

Aunque los programas de formación docente han incrementado la incorporación de contenidos sobre educación inclusiva, la Unesco (2023) señala que todavía persisten brechas importantes en la preparación para atender necesidades sensoriales específicas, particularmente en lo relativo a accesibilidad comunicativa y uso de apoyos tecnológicos. Este hallazgo evidencia que la formación inicial aún no logra integrar de

manera estructural la diversidad sensorial como parte constitutiva del currículo formativo.

Uno de los aspectos más críticos es la ausencia o insuficiencia de asignaturas específicas sobre discapacidad sensorial. En muchos planes de estudio, la lengua de señas, el sistema braille o las tecnologías adaptativas aparecen como contenidos optativos o como menciones dentro de cursos generales. Esta estructura curricular transmite implícitamente la idea de que el dominio de estas herramientas no es esencial para todos los docentes, sino únicamente para especialistas. Sin embargo, en contextos de educación inclusiva, cualquier profesor puede encontrarse con estudiantes sordos o con discapacidad visual en su aula regular.

La escasa preparación en lengua de señas constituye una de las limitaciones más evidentes. La comunicación es el eje central del proceso educativo y, cuando el docente no posee herramientas básicas para interactuar con un estudiante sordo, la mediación pedagógica se debilita considerablemente. De manera similar, la falta de formación en lectura y escritura braille, en diseño de materiales accesibles o en el uso de lectores de pantalla y tecnologías asistivas limita la posibilidad de ofrecer experiencias de aprendizaje equitativas a estudiantes con discapacidad visual.

El problema no radica únicamente en la ausencia de contenidos específicos, sino también en el tratamiento superficial de la inclusión. En ocasiones, la formación se centra en discursos generales sobre respeto y diversidad, pero no profundiza en la planificación diferenciada, en la evaluación adaptada ni en el diseño universal para el aprendizaje. El enfoque del CAST (2024) plantea que la planificación debe contemplar múltiples medios de representación, acción y expresión desde el inicio. Sin embargo, esta perspectiva no siempre es abordada con la profundidad

necesaria en la formación inicial, al punto de quedar reducida a menciones teóricas sin aplicación práctica sostenida.

Otro punto de tensión se encuentra en la distinción entre formación general y formación especializada. Tradicionalmente, la atención a la discapacidad ha sido delegada a profesionales de educación especial, reforzando una lógica de segregación funcional. Esta división puede generar, en los futuros docentes, la percepción de que la atención a estudiantes con necesidades sensoriales no es parte de su responsabilidad directa. En consecuencia, la inclusión se entiende como un proceso externo que depende del especialista, en lugar de asumirse como compromiso compartido por todo el equipo docente.

En tal sentido, una pregunta crítica emerge con fuerza: ¿la universidad prepara realmente para atender NEE sensoriales? La respuesta, en muchos contextos, revela avances formales, pero limitaciones sustantivas. Si bien existen esfuerzos por incorporar la inclusión en el discurso formativo, la preparación práctica suele ser insuficiente para enfrentar los desafíos reales del aula. Las prácticas profesionales no siempre garantizan experiencias directas con estudiantes con discapacidad sensorial y la reflexión crítica sobre estas experiencias puede resultar limitada.

Este análisis puede conectarse con la experiencia universitaria personal de docentes en ejercicio, en la cual, posiblemente, la inclusión fue abordada desde marcos conceptuales amplios, pero sin una profundización técnica en lengua de señas, braille o tecnologías adaptativas. Esa vivencia no es aislada; refleja una tendencia estructural en la formación docente. Reconocer esta brecha no implica deslegitimar la formación recibida, sino visibilizar un desafío pendiente en la profesionalización docente.

Fortalecer la formación inicial requiere integrar la discapacidad sensorial como contenido transversal y no

periférico, promover experiencias prácticas reales en contextos inclusivos, incorporar formación básica en sistemas de comunicación alternativos y en tecnologías de apoyo, y articular teoría y práctica desde una perspectiva reflexiva. Sólo así será posible que el docente egresado no enfrente la inclusión como una incertidumbre paralizante, sino como parte inherente de su competencia profesional.

En definitiva, la universidad desempeña un papel decisivo en la construcción de una cultura educativa inclusiva, de manera que, si la formación inicial no prepara de manera consistente para atender la diversidad sensorial, el sistema continuará depositando en la improvisación individual una responsabilidad que debería ser estructural.

## **Competencias inclusivas para la atención a NEE sensoriales**

### ***Competencia pedagógica: diversificación metodológica***

La competencia pedagógica inclusiva no puede reducirse a la incorporación ocasional de estrategias alternativas; constituye una transformación profunda en la forma de concebir la enseñanza. Diversificar metodologías implica reconocer que la homogeneidad es una ficción pedagógica y que toda aula está atravesada por múltiples formas de percibir, procesar y expresar el conocimiento. En el caso de las NEE sensoriales, esta premisa adquiere un carácter estructural: si el acceso a la información depende exclusivamente de un canal —visual u oral—, el proceso educativo se vuelve inherentemente excluyente. Por ello, la

competencia pedagógica supone planificar desde la variabilidad y no desde la excepción.

El marco del diseño universal para el aprendizaje (DUA), desarrollado por el CAST, aporta fundamentos sólidos al proponer múltiples formas de representación, acción y compromiso. No se trata de simplificar contenidos, sino de ofrecer distintos caminos para acceder a ellos. Por ejemplo, un concepto puede presentarse mediante texto, gráficos táctiles, descripciones auditivas estructuradas o experiencias manipulativas; una evaluación puede permitir producción escrita, oral, visual o apoyada en tecnologías asistivas. Esta lógica desplaza la idea de adaptación reactiva y la sustituye por una planificación anticipatoria.

Extender esta competencia implica también desarrollar habilidades para analizar barreras curriculares invisibles. Muchas dificultades no provienen de la discapacidad en sí misma, sino de decisiones pedagógicas no cuestionadas, tales como el uso exclusivo de pizarras visuales sin verbalización, la entrega de materiales no accesibles digitalmente, o las evaluaciones centradas en velocidad lectora sin considerar apoyos. El docente competente identifica estos puntos críticos y rediseña la experiencia educativa con criterios de accesibilidad estructural. En consecuencia, la diversificación metodológica no es un recurso adicional, sino un principio organizador de la práctica docente.

### ***Competencia comunicativa: accesibilidad e interacción***

La comunicación en el aula no es únicamente transmisión de información; es construcción de sentido compartido. Cuando existen NEE sensoriales, esta construcción requiere una intencionalidad mayor, pues la interacción puede verse mediada por barreras lingüísticas o perceptivas. La competencia

comunicativa inclusiva exige, por tanto, comprender que la accesibilidad es una condición previa al aprendizaje y no una fase posterior.

Desarrollar esta competencia implica asumir que el lenguaje escolar tradicional suele estar diseñado para un perfil sensorial estándar. En presencia de estudiantes sordos, el docente necesita, al menos, nociones básicas de lengua de señas que le permitan establecer contacto directo y comprender dinámicas culturales asociadas a la comunidad sorda. En contextos con estudiantes con discapacidad visual, resulta fundamental estructurar el discurso oral con claridad, describir explícitamente información gráfica y utilizar organizadores verbales que faciliten la comprensión global. Asimismo, el conocimiento elemental del sistema braille o de herramientas digitales de lectura accesible amplía las posibilidades de interacción autónoma.

Más allá del dominio técnico, esta competencia demanda sensibilidad comunicativa. Significa verificar la comprensión sin infantilizar, generar espacios de participación activa y evitar la delegación absoluta de la comunicación en intérpretes o apoyos externos. La interacción directa fortalece la relación pedagógica y reafirma la agencia del estudiante. La accesibilidad comunicativa, en este sentido, constituye una expresión concreta del derecho a participar plenamente en la vida escolar.

### ***Competencia actitudinal: expectativas altas y ética profesional***

Las creencias docentes operan como marcos interpretativos que influyen en decisiones pedagógicas, evaluaciones y oportunidades ofrecidas. En aulas con presencia de estudiantes con NEE sensoriales, las expectativas pueden verse afectadas por estereotipos asociados a la discapacidad, como resultado

de ello, propiciar la aparición de prácticas de sobreprotección o reducción curricular injustificada. La competencia actitudinal inclusiva implica revisar críticamente estas creencias y sostener expectativas altas, fundamentadas en el potencial real del estudiante y no en supuestos limitantes.

En torno a ello, la Unesco ha enfatizado que la educación inclusiva se sustenta en un enfoque de derechos humanos, donde la diversidad no se interpreta como déficit, sino como expresión legítima de la condición humana. Desde esta perspectiva, la ética profesional adquiere un papel central: el docente no sólo transmite conocimientos, sino que garantiza condiciones de equidad y dignidad. Mantener expectativas altas no significa desconocer apoyos necesarios, sino evitar que la discapacidad se convierta en argumento para disminuir desafíos intelectuales.

Extender esta competencia supone también desarrollar resiliencia profesional. En contextos con recursos limitados o apoyo institucional insuficiente, sostener una postura inclusiva requiere convicción ética y compromiso sostenido. La actitud inclusiva no se agota en la buena voluntad; implica coherencia entre discurso y práctica, disposición al aprendizaje continuo y apertura a la autocrítica. Sin esta dimensión, las demás competencias corren el riesgo de convertirse en procedimientos técnicos sin transformación real.

### ***Competencia colaborativa: trabajo interdisciplinario***

La inclusión educativa es un proceso sistémico que supera la acción individual. Ningún docente, por competente que sea, puede responder de manera integral a todas las demandas asociadas a las NEE sensoriales sin apoyo interdisciplinario. La competencia colaborativa implica reconocer esta interdependencia y actuar en

consecuencia, estableciendo canales de comunicación fluidos con intérpretes, especialistas en discapacidad visual, orientadores, psicopedagogos y familias.

Esta competencia requiere habilidades específicas: planificación conjunta, elaboración compartida de adaptaciones, seguimiento coordinado de avances y disposición para recibir retroalimentación técnica. La colaboración efectiva no es mera consulta ocasional; supone construir acuerdos pedagógicos sostenidos en el tiempo. Cuando el docente integra aportes externos en su práctica cotidiana, la intervención adquiere coherencia y continuidad.

Asimismo, el trabajo colaborativo tiene una dimensión cultural. Implica reconocer el saber experto del otro y abandonar la lógica de autonomía aislada. En el caso de estudiantes con discapacidad auditiva o visual, la familia suele poseer información valiosa sobre estrategias de comunicación y apoyos eficaces, por lo que la incorporación de estas voces fortalece la pertinencia de la intervención educativa. La competencia colaborativa, en consecuencia, consolida una red de apoyo que distribuye responsabilidades y refuerza la sostenibilidad de la inclusión.

### ***Competencia tecnológica: uso de recursos adaptativos***

El avance tecnológico ha redefinido el horizonte de posibilidades para la educación inclusiva. Sin embargo, la disponibilidad de herramientas no garantiza su uso pedagógico pertinente. La competencia tecnológica inclusiva implica comprender el potencial didáctico de recursos como lectores de pantalla, líneas braille electrónicas, ampliadores de texto,

*software* de subtítulo o aplicaciones de reconocimiento de voz y vincularlos de manera coherente con los objetivos curriculares.

Extender esta competencia supone ir más allá del manejo instrumental. El docente necesita evaluar la accesibilidad de plataformas digitales, seleccionar materiales compatibles con tecnologías asistivas y anticipar dificultades técnicas que puedan obstaculizar la participación. En entornos virtuales o híbridos, esta dimensión cobra aún mayor relevancia, pues la barrera tecnológica puede amplificar desigualdades existentes.

Además, la competencia tecnológica está estrechamente vinculada con la autonomía del estudiante. Cuando los recursos se integran adecuadamente, permiten que el alumno acceda a información, produzca trabajos y participe en evaluaciones sin depender constantemente de terceros. De este modo, la tecnología se convierte en una herramienta de empoderamiento y no en un simple apoyo complementario.

## **Matriz estructurada de competencias**

Con el propósito de sistematizar el aporte conceptual desarrollado, se presenta a continuación una matriz que organiza las competencias docentes necesarias para la atención a NEE sensoriales, mediante la articulación de dimensiones formativas, fundamentos conceptuales y manifestaciones observables en la práctica pedagógica. Esta matriz no debe interpretarse como un instrumento rígido de evaluación, sino como un marco orientador que permite visualizar la integralidad del perfil docente inclusivo y comprender que cada competencia se encuentra en interacción constante con las demás.

La estructura propuesta parte del reconocimiento de que la inclusión educativa no se garantiza mediante acciones aisladas, sino mediante la consolidación progresiva de capacidades

profesionales articuladas. Así, cada dimensión integra saberes teóricos, habilidades prácticas y disposiciones éticas que, en conjunto, configuran un modelo de actuación coherente con los principios de accesibilidad, equidad y justicia educativa promovidos por organismos internacionales como la Unesco.

En este sentido, la matriz busca traducir el marco conceptual en criterios operativos que permitan orientar procesos de formación inicial, actualización profesional y autoevaluación docente. Asimismo, ofrece una base estructural para el diseño de políticas institucionales de desarrollo profesional, evitando que la inclusión quede reducida a iniciativas individuales desarticuladas.

**Tabla 1**

*Matriz de competencias docentes para la atención a NEE sensoriales*

| <b>Dimensión</b>         | <b>Capacidades específicas</b>                                                                                                                                 | <b>Manifestaciones en la práctica</b>                                                                                                                                      | <b>Impacto en el aprendizaje</b>                                            |
|--------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------|
| Competencia pedagógica   | Identificación de barreras curriculares; planificación con múltiples formas de representación, acción y evaluación; flexibilización de estrategias didácticas. | Uso de materiales accesibles desde el inicio; incorporación de apoyos visuales, auditivos o táctiles; evaluaciones que permiten distintas formas de demostrar aprendizaje. | Mayor acceso al currículo; reducción de barreras; participación equitativa. |
| Competencia comunicativa | Manejo básico de lengua de señas; nociones elementales de braille; estructuración clara del discurso; descripción verbal de contenidos visuales.               | Interacción directa con estudiantes; reducción de dependencia exclusiva de intérpretes; uso de lenguaje claro y organizado.                                                | Participación activa; fortalecimiento de la autonomía comunicativa.         |

|                          |                                                                                                                                             |                                                                                                                                           |                                                                                                                  |
|--------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Competencia actitudinal  | Revisión crítica de creencias; ética profesional inclusiva; compromiso con la equidad.                                                      | Rechazo de prácticas asistencialistas; establecimiento de metas académicas desafiantes y realistas; promoción de autonomía.               | Desarrollo del potencial académico; construcción de autoestima y sentido de pertenencia.                         |
| Competencia colaborativa | Planificación conjunta; comunicación efectiva con especialistas y familias; apertura a la retroalimentación.                                | Reuniones periódicas de coordinación; integración de orientaciones técnicas en la práctica cotidiana; seguimiento compartido de avances.  | Coherencia en las intervenciones; apoyo integral al estudiante.                                                  |
| Competencia tecnológica  | Evaluación de accesibilidad digital; manejo básico de lectores de pantalla, subtítulos y ampliadores; selección de plataformas compatibles. | Uso intencional de herramientas adaptativas; diseño de actividades digitales accesibles; apoyo a la autonomía tecnológica del estudiante. | Acceso independiente a la información; fortalecimiento de la participación en entornos presenciales y virtuales. |

Este modelo de competencias no tiene un carácter cerrado ni exhaustivo, más bien, expone esa articulación conceptual y práctica, necesaria para orientar procesos de formación inicial y continua de docentes. Su valor reside en integrar dimensiones técnicas y éticas, individuales y colectivas, metodológicas y actitudinales. Al estructurar estas competencias, propone un horizonte profesional claro, mediante el cual, la inclusión deja de ser un principio abstracto para convertirse en un conjunto de capacidades concretas que pueden desarrollarse, evaluarse y fortalecerse sistemáticamente.

## **La formación docente como estrategia estructural de transformación**

Afirmar que la inclusión educativa depende de la formación docente no constituye una exageración teórica, sino una constatación estructural. Sin una preparación sólida, profunda y coherente, la inclusión permanece en el plano declarativo. Puede haber marcos legales avanzados, políticas institucionales explícitas e incluso discursos pedagógicos comprometidos; sin embargo, si el profesorado no dispone de herramientas concretas para actuar frente a la diversidad sensorial en el aula, la práctica cotidiana reproduce exclusiones sutiles, pero persistentes. La inclusión real se construye en la interacción diaria entre docente y estudiante, y esa interacción está mediada por la calidad de la formación recibida.

En el plano internacional, la Unesco ha sostenido reiteradamente que la educación inclusiva es una condición para garantizar el derecho a la educación en igualdad de oportunidades. No obstante, el tránsito desde la normativa hacia la transformación pedagógica efectiva requiere un cambio estructural en los procesos de formación inicial. La existencia de leyes o lineamientos curriculares constituye un avance imprescindible, pero no produce por sí sola modificaciones en las prácticas docentes si estas no están acompañadas por un rediseño profundo de los programas universitarios. La transformación no es únicamente normativa; es formativa y cultural. Supone modificar las formas en que se conciben la enseñanza, la evaluación y la diversidad dentro de la propia universidad. Implica, además, revisar críticamente

las matrices epistemológicas que históricamente han situado la discapacidad en los márgenes del currículo formativo.

En este marco, el rediseño curricular de las carreras de pedagogía se convierte en un eje estratégico. Integrar la atención a las NEE sensoriales como dimensión transversal del perfil profesional implica superar la lógica de asignaturas aisladas o menciones periféricas. Supone revisar concepciones tradicionales de enseñanza, cuestionar la fragmentación entre educación regular y educación especial e incorporar de manera sistemática contenidos vinculados con accesibilidad comunicativa, tecnologías adaptativas y diseño universal del aprendizaje, perspectiva desarrollada por el CAST. Este rediseño no se limita a agregar contenidos, sino que exige reorganizar la arquitectura formativa bajo principios inclusivos. También demanda coherencia entre el discurso institucional y las prácticas pedagógicas universitarias, de modo que la inclusión sea vivida como experiencia formativa y no sólo estudiada como teoría.

Asimismo, la coherencia entre teoría y práctica emerge como un componente decisivo. La formación universitaria no puede restringirse a la exposición conceptual de principios inclusivos si las experiencias prácticas no permiten enfrentar situaciones reales con estudiantes con discapacidad sensorial. La práctica supervisada, la reflexión crítica y el acompañamiento académico deben articularse para consolidar competencias aplicadas. Sólo a través de experiencias formativas auténticas se evita que la inclusión sea percibida como un desafío excepcional y se integra como parte constitutiva del ejercicio profesional. Esta articulación fortalece la seguridad pedagógica del futuro docente y reduce la brecha entre el ideal inclusivo y la realidad del aula. Además, permite desarrollar criterios profesionales

fundamentados, evitando respuestas improvisadas ante situaciones complejas.

La universidad ocupa, en este escenario, una posición estratégica. No es únicamente un espacio de certificación académica, sino un ámbito donde se configuran marcos interpretativos sobre diversidad, normalidad y diferencia. Las representaciones que allí se construyen influyen de manera decisiva en la identidad profesional del futuro docente. Si la institución universitaria mantiene una visión fragmentada de la atención a la discapacidad, reproduce indirectamente prácticas segregadoras. En cambio, cuando asume la diversidad como eje transversal del currículo, contribuye a consolidar una cultura profesional orientada a la equidad.

Además, la universidad posee la capacidad de concertar investigación, innovación pedagógica y desarrollo tecnológico en torno a la inclusión. Esta unión permite generar conocimiento contextualizado, evaluar prácticas educativas y proponer mejoras sostenidas en el tiempo. La transformación estructural requiere liderazgo académico y compromiso institucional, pues no se produce de manera espontánea ni depende exclusivamente de iniciativas individuales. Requiere también políticas internas claras, inversión en formación especializada y creación de comunidades académicas que investiguen y reflexionen sobre accesibilidad y diversidad. Cuando la inclusión se convierte en una línea estratégica institucional, adquiere continuidad y profundidad más allá de proyectos aislados.

Entender la formación docente como estrategia estructural implica reconocer que la inclusión no puede descansar únicamente en la motivación personal del profesorado. La buena voluntad es un punto de partida, pero no sustituye la necesidad de competencias específicas, redes de apoyo y currículos rediseñados con enfoque inclusivo. Cuando estas condiciones

no existen, la responsabilidad recae de manera desproporcionada sobre el docente, generando sobrecarga y tensión profesional. Esta situación no sólo afecta al profesorado, sino que repercute directamente en las oportunidades educativas de los estudiantes con NEE sensoriales. Por ello, fortalecer la formación inicial constituye una medida preventiva que evita que la inclusión dependa del esfuerzo heroico individual.

La reflexión sobre la formación inicial abre, así, un espacio de análisis más concreto sobre la experiencia universitaria como escenario donde se configuran —o se omiten— las bases de la práctica inclusiva. Examinar esa experiencia permite comprender cómo se construyen las competencias, qué vacíos persisten y qué transformaciones resultan urgentes para que la inclusión deje de ser un ideal aspiracional y se convierta en una realidad pedagógica sostenida. Asimismo, posibilita la identificación de tensiones vividas durante el proceso formativo que influyen posteriormente en la práctica profesional. Analizar la trayectoria universitaria no es un ejercicio autobiográfico aislado, sino una vía para comprender estructuralmente cómo se forma —o no— al docente para responder a la diversidad sensorial con solvencia y compromiso.

# CAPÍTULO 6

## **La experiencia universitaria como espacio de reflexión**

La experiencia universitaria constituye un escenario privilegiado para analizar cómo se configuran las competencias docentes vinculadas a la inclusión educativa y, particularmente, a la atención de estudiantes con NEE asociadas a la discapacidad sensorial. No se trata de presentar un relato testimonial ni una narrativa centrada en vivencias individuales, sino de examinar críticamente el espacio formativo universitario como territorio donde convergen discursos, prácticas, expectativas y tensiones estructurales. En realidad, la universidad transmite contenidosa la par que produce marcos interpretativos que modelan la identidad profesional y delimitan lo que el futuro docente considera posible, prioritario o secundario en su ejercicio pedagógico.

Desde una perspectiva analítico-reflexiva, la experiencia universitaria permite observar cómo el discurso inclusivo se incorpora o no en la práctica formativa cotidiana. En muchos

casos, las mallas curriculares declaran principios de equidad y diversidad alineados con orientaciones internacionales promovidas por la Unesco, pero la vivencia académica concreta revela fisuras entre la intención normativa y la experiencia pedagógica real. La reflexión crítica surge precisamente en esa distancia: entre lo que se afirma institucionalmente y lo que se experimenta en las aulas universitarias, en las prácticas profesionales y en los procesos de evaluación. Esta brecha no debe interpretarse como una contradicción aislada, sino como un síntoma de que los procesos formativos aún transitan hacia una integración más coherente de la inclusión.

Las prácticas pedagógicas realizadas durante la formación inicial constituyen una fuente central de análisis. En ellas, se evidencian las herramientas efectivamente disponibles para enfrentar contextos inclusivos, así como los vacíos que emergen cuando el estudiante en formación se encuentra con realidades complejas que no habían sido abordadas con profundidad en la universidad. La interacción con estudiantes con discapacidad auditiva o visual durante las prácticas suele poner en tensión la seguridad profesional del futuro docente, pues expone la necesidad de contar con unas competencias comunicativas y metodológicas que no siempre han sido desarrolladas sistemáticamente. Esta constatación no busca deslegitimar la formación recibida, sino problematizar sus alcances y límites desde una perspectiva crítica y propositiva.

Asimismo, las observaciones académicas realizadas en contextos universitarios permiten identificar cómo la inclusión es tratada dentro del propio espacio formativo. Resulta pertinente preguntarse si las clases universitarias modelan prácticas accesibles, si los materiales entregados consideran principios de accesibilidad y si las evaluaciones reflejan coherencia con los postulados del diseño universal del aprendizaje propuesto por el

CAST. La universidad no sólo enseña sobre inclusión, también la encarna o la omite en su propia dinámica pedagógica. Esta dimensión performativa resulta determinante en la construcción de la identidad docente, pues el estudiantado aprende tanto de los contenidos explícitos como de las prácticas observadas.

La experiencia formativa también pone en evidencia tensiones reales vividas por estudiantes universitarios de pedagogía, entre las que se encuentran la sobrecarga académica, la presión por cumplir estándares curriculares extensos y la percepción de que la inclusión representa una exigencia adicional más que un eje estructural del quehacer docente. En algunos casos, los futuros profesores experimentan incertidumbre respecto a su capacidad para atender NEE sensoriales, especialmente cuando reconocen la escasa preparación en lengua de señas, braille o tecnologías adaptativas. Estas tensiones no son fallas individuales, sino el reflejo de los desafíos estructurales del modelo formativo y de la necesidad de revisar la coherencia interna de los programas académicos.

Abordar la experiencia universitaria desde un enfoque analítico implica reconocer que la formación inicial no ocurre en el vacío. Está atravesada por políticas educativas, culturas institucionales, tradiciones pedagógicas y expectativas sociales sobre el rol docente. Examinar críticamente este entramado permite comprender cómo se construyen o se debilitan las bases de una práctica inclusiva sólida. La universidad, en tanto espacio de socialización profesional, tiene la responsabilidad de articular teoría, práctica y reflexión crítica para que la inclusión no sea percibida como un agregado, sino como parte constitutiva de la identidad docente en formación.

En consecuencia, este capítulo se orienta a problematizar la experiencia universitaria como campo de producción de saber pedagógico, analizando cómo las vivencias formativas, las

prácticas realizadas y las tensiones experimentadas configuran la comprensión de la inclusión y de la atención a NEE sensoriales. Más que describir situaciones particulares, se busca interpretar estructuralmente el proceso formativo, identificando aprendizajes, vacíos y desafíos que inciden directamente en la transición hacia el ejercicio profesional y en la consolidación de una cultura educativa verdaderamente inclusiva.

## **La universidad como actor en la construcción de la inclusión**

La universidad desempeña un papel determinante en la configuración del campo educativo, particularmente en la formación de quienes asumirán la responsabilidad de enseñar en contextos diversos. En el ámbito de la formación docente, la educación superior transmite conocimientos disciplinarios y pedagógicos, a la vez que construye marcos interpretativos sobre lo que significa educar, evaluar y atender la diversidad. Desde esta perspectiva, la inclusión no puede entenderse como un agregado posterior al currículo, sino como un principio que debe atravesar estructuralmente la experiencia formativa universitaria. La manera en que la universidad conceptualiza la diversidad influye de forma directa sobre la práctica futura del profesorado.

El rol de la educación superior en la formación docente implica una responsabilidad ética y social que trasciende la certificación profesional. Las instituciones universitarias no forman únicamente técnicos de la enseñanza; forman agentes sociales capaces de incidir en la reproducción o transformación de desigualdades. En este sentido, el compromiso con la inclusión educativa se vincula con una ética pública orientada al derecho a la educación y a la equidad. Organismos como la Unesco han subrayado que la educación inclusiva constituye un pilar para

el desarrollo sostenible y la justicia social, lo que sitúa a la universidad en una posición estratégica dentro de este proceso. Formar docentes sin una preparación sólida para atender la diversidad sensorial implica, en términos estructurales, perpetuar barreras educativas.

La universidad puede actuar como reproductora o como transformadora del discurso inclusivo. Reproduce cuando incorpora la inclusión únicamente en el plano retórico, manteniendo prácticas formativas tradicionales que no cuestionan la homogeneidad como norma implícita. En estos casos, la diversidad se aborda de manera fragmentada a través de asignaturas específicas o menciones optativas, sin alterar la lógica central del currículo. Por el contrario, la universidad se convierte en agente transformador cuando integra la inclusión como eje transversal, cuando modela prácticas accesibles en sus propias aulas y cuando problematiza críticamente las estructuras que generan exclusión. La diferencia entre reproducción y transformación radica en la coherencia entre discurso institucional y práctica académica.

La relación entre teoría universitaria y práctica escolar constituye otro punto nodal de análisis. Con frecuencia, la formación inicial presenta marcos conceptuales robustos sobre inclusión, diseño universal del aprendizaje o atención a NEE sensoriales, pero la transición hacia la práctica revela dificultades para operacionalizar dichos enfoques en contextos reales. Esta brecha evidencia la necesidad de fortalecer la articulación entre el conocimiento académico y la experiencia en el aula. La teoría no debe permanecer como referencia abstracta; debe convertirse en herramienta interpretativa que permita comprender y resolver situaciones concretas vinculadas a la accesibilidad comunicativa, la diversificación metodológica y la adaptación de recursos.

Asimismo, la universidad tiene la posibilidad de generar investigación aplicada que retroalimente la práctica escolar.

Cuando la formación docente se sustenta en evidencia empírica y reflexión crítica, se fortalece la capacidad del profesorado para tomar decisiones fundamentadas. En el caso de la discapacidad sensorial, esta articulación resulta especialmente relevante, pues las estrategias pedagógicas requieren ajustes técnicos específicos que no pueden depender exclusivamente de la intuición o la improvisación. La educación superior, en tanto espacio de producción de conocimiento, debe contribuir activamente a cerrar la brecha entre principios inclusivos y prácticas efectivas.

En definitiva, la universidad no es un actor neutral en la construcción de la inclusión; por el contrario, su influencia se extiende más allá de la duración formal de la carrera, impactando la identidad profesional, las expectativas pedagógicas y las decisiones que el futuro docente tomará frente a la diversidad. Reconocer esta centralidad implica asumir que la transformación inclusiva del sistema educativo comienza en el replanteamiento de la propia formación universitaria. Sólo cuando la educación superior asume de manera consciente y estructural su responsabilidad ética y social, puede consolidarse como motor real de cambio hacia una escuela verdaderamente inclusiva.

## **Formación universitaria y aproximación a las NEE sensoriales**

La manera en que la formación universitaria aborda las NEE asociadas a la discapacidad sensorial constituye un indicador clave del compromiso estructural con la inclusión. En muchas mallas curriculares de pedagogía, la temática aparece integrada dentro de asignaturas generales sobre diversidad, educación inclusiva o atención a la diferencia. Sin embargo, la presencia formal de contenidos no necesariamente garantiza profundidad conceptual ni preparación práctica suficiente.

La discapacidad auditiva y visual suele abordarse de manera introductoria, centrada en definiciones diagnósticas, marcos legales o clasificaciones generales sin un desarrollo sistemático de estrategias pedagógicas específicas que orienten la intervención en el aula. Esta aproximación evidencia una incorporación más declarativa que operativa, donde el conocimiento permanece en el plano informativo y no se traduce en competencias profesionales concretas. Como consecuencia, el futuro docente puede reconocer la importancia de la inclusión, pero no siempre disponer de herramientas claras para implementarla de manera efectiva.

Respecto de esta brecha entre incorporación curricular y desarrollo competencial, la Unesco (2020) señala que, aunque los programas de formación docente han avanzado en la integración del discurso inclusivo, persisten limitaciones en la preparación práctica para atender necesidades específicas, particularmente en lo relativo a accesibilidad comunicativa y adaptación curricular. Esta observación evidencia que el desafío no radica únicamente en incluir el tema en la malla, sino en garantizar un tratamiento profundo, articulado y orientado a la acción pedagógica concreta. Asimismo, pone de relieve la necesidad de transitar desde una lógica de sensibilización general hacia una lógica de profesionalización especializada dentro de la formación inicial. La distancia identificada no es menor, pues impacta directamente en la calidad de la respuesta educativa ofrecida en los primeros años de ejercicio docente.

El nivel de profundidad conceptual con que se aborda la discapacidad sensorial resulta determinante. En algunos programas, el tratamiento se mantiene en un plano descriptivo, centrado en características generales de la sordera o de la discapacidad visual, sin explorar implicaciones didácticas, barreras comunicativas ni estrategias de evaluación diferenciada. Esta aproximación tiende a generar una comprensión parcial

del fenómeno, que percibe a la inclusión como principio ético deseable, pero no necesariamente como desafío técnico que exige competencias específicas. La ausencia de formación en lengua de señas, nociones básicas de braille o uso de tecnologías asistivas refuerza esta limitación. Además, la falta de análisis de casos reales o estudios situados impide que el estudiantado desarrolle criterios pedagógicos contextualizados. Sin profundidad conceptual ni aplicación práctica, la formación corre el riesgo de ofrecer una visión simplificada sobre lo que realmente implica atender las NEE sensoriales.

El enfoque predominante en la formación universitaria suele oscilar entre lo teórico y lo superficial. Si bien existen referencias a marcos como el diseño universal para el aprendizaje (DUA) propuesto por el CAST, en ocasiones, su tratamiento se restringe a exposiciones conceptuales sin aplicación práctica sostenida. La omisión de talleres experienciales, simulaciones pedagógicas o prácticas guiadas en contextos inclusivos limita la consolidación de aprendizajes significativos. Cuando la inclusión se presenta como contenido informativo y no como práctica formativa vivida, su impacto en la identidad profesional es reducido. Esta distancia entre discurso y experiencia puede generar una sensación de preparación aparente que se desvanece al enfrentar situaciones reales en el aula. En consecuencia, la internalización de principios inclusivos queda debilitada por la ausencia de ejercitación concreta y acompañamiento formativo.

Desde la percepción estudiantil, el reto inclusivo vinculado a las NEE sensoriales suele generar ambivalencia. Por una parte, existe disposición ética y reconocimiento del derecho a la educación en igualdad de condiciones; por otra, se manifiesta inseguridad respecto a la propia preparación técnica. Esta tensión refleja la brecha entre el ideal formativo y la experiencia concreta. A decir de Clavijo Castillo y Bautista-Cerro (2020), los futuros

docentes valoran la inclusión como principio, pero demandan mayor formación práctica y acompañamiento especializado para enfrentar situaciones reales en el aula. Esta percepción no debe interpretarse como resistencia a la inclusión, sino como señal de responsabilidad profesional frente a un desafío complejo. La inseguridad expresada revela conciencia de las propias limitaciones formativas y la necesidad de fortalecer el proceso universitario.

La aproximación universitaria a las NEE sensoriales, por tanto, no puede limitarse a un abordaje declarativo. Requiere integrar profundidad conceptual, desarrollo de habilidades específicas y experiencias prácticas que permitan enfrentar la diversidad con mayor seguridad profesional. Analizar críticamente cómo se construye esta aproximación dentro de la formación inicial permite identificar avances, vacíos y oportunidades de mejora, situando la reflexión en un plano más estructural que anecdótico. También posibilita repensar la coherencia entre discurso institucional, malla curricular y prácticas formativas efectivas. Sólo mediante una revisión integral del proceso formativo será posible consolidar una preparación docente capaz de responder con solvencia a la diversidad sensorial presente en las aulas contemporáneas.

## **Tensiones formativas detectadas**

El análisis de la formación inicial revela una serie de tensiones que configuran una brecha significativa entre el discurso inclusivo y la preparación profesional efectiva. Estas problemáticas emergen desde la estructura curricular, como también desde la experiencia subjetiva del estudiantado, quien debe enfrentar la transición entre la teoría universitaria y la realidad compleja del aula. Identificarlas permite comprender

que la inclusión no fracasa por falta de intención, sino por vacíos formativos que impactan directamente en la autoconfianza y en la toma de decisiones pedagógicas.

Una de las tensiones más evidentes es la inseguridad estudiantil frente al trabajo con estudiantes con NEE sensoriales. Aunque existe disposición ética y valoración positiva de la inclusión, muchos futuros docentes manifiestan no sentirse suficientemente preparados para responder a necesidades específicas en contextos reales. Esta inseguridad se traduce en dudas respecto a cómo planificar, evaluar o gestionar la participación activa de estudiantes con discapacidad auditiva o visual. La percepción de insuficiente dominio técnico genera ansiedad anticipatoria, especialmente durante las prácticas profesionales, donde la responsabilidad ya no es simulada sino concreta.

Vinculado a lo anterior, aparece el temor frente al aula inclusiva, entendido no como rechazo ideológico, sino como preocupación por no cumplir adecuadamente con las demandas pedagógicas. El miedo a no saber qué hacer, a cometer errores o a perjudicar el aprendizaje del estudiante con discapacidad revela una tensión emocional que rara vez es abordada explícitamente en la formación universitaria. Esta angustia puede derivar en conductas de evitación, delegación excesiva en especialistas o dependencia de apoyos externos, acciones que debilitan su autonomía profesional. Así, el aula inclusiva se percibe como escenario de alta exigencia más que como espacio natural de diversidad.

Otra tensión relevante es la dificultad para traducir la teoría en práctica. Los marcos conceptuales sobre inclusión, como el DUA, suelen comprenderse a nivel declarativo; sin embargo, su aplicación concreta en la planificación diaria resulta menos evidente. Existe una brecha entre conocer principios generales —flexibilización, accesibilidad, diversificación de

estrategias— y saber implementarlos en situaciones específicas. La ausencia de modelamiento pedagógico, análisis de casos reales o retroalimentación especializada limita la consolidación de competencias transferibles al aula. Esta desconexión genera una práctica pedagógica insegura, donde el docente en formación comprende el qué de la inclusión, pero no siempre el cómo ni el cuándo aplicarlo con pertinencia contextual.

Asimismo, se observa una visión fragmentada de la inclusión, que aborda las NEE sensoriales como contenidos aislados dentro de asignaturas específicas, sin una articulación transversal en el plan formativo. Esta desconexión impide comprender la inclusión como enfoque estructural que atraviesa la planificación, la evaluación, la gestión de aula e inclusive la cultura escolar. Cuando la temática aparece desligada de otras áreas de la formación pedagógica, se reduce a un módulo más, en lugar de constituir un eje orientador de la práctica docente. Ello dificulta construir una identidad profesional coherente con el paradigma inclusivo y limita la posibilidad de integrar la diversidad como principio permanente de la acción educativa.

Finalmente, destaca la dependencia de la adaptación como solución única, lo que evidencia una comprensión reducida del enfoque inclusivo. En muchos casos, la respuesta ante la diversidad se reduce a ajustar materiales o simplificar actividades una vez detectada la necesidad, en lugar de diseñar desde el inicio propuestas accesibles para todos. Esta lógica reactiva refuerza la idea de que la inclusión es una excepción que requiere ajustes posteriores y no un principio estructural de planificación. Como consecuencia, se perpetúa una práctica centrada en la compensación individual más que en la transformación pedagógica global, manteniendo intactas las estructuras que originalmente generan barreras.

En conjunto, estas tensiones formativas configuran una brecha entre el ideal inclusivo promovido en el discurso académico y la experiencia real de quienes se están formando como docentes. Reconocerlas no implica cuestionar la validez del paradigma inclusivo, sino evidenciar la necesidad de fortalecer la coherencia entre formación teórica, práctica situada y desarrollo de competencias específicas. Sólo mediante una articulación más profunda entre estos niveles será posible reducir la inseguridad, superar el temor y consolidar una comprensión integral de la inclusión como competencia profesional permanente y no como desafío circunstancial.

## **Experiencias significativas de sensibilización y práctica**

La incorporación de experiencias formativas de carácter vivencial constituye una de las estrategias más efectivas para reducir la brecha entre teoría y práctica en torno a las NEE sensoriales. Actividades como el diseño de libros sensoriales, orientados a integrar texturas, relieves y estímulos multisensoriales, permiten a los futuros docentes comprender de manera concreta cómo diversificar el acceso a la información y cómo transformar un recurso didáctico tradicional en una herramienta accesible. Este tipo de propuestas exige analizar objetivos de aprendizaje, seleccionar materiales pertinentes y anticipar posibles barreras, lo que fortalece la planificación inclusiva desde su fase inicial. Además, al experimentar el proceso creativo, el estudiantado comprende que la accesibilidad no depende exclusivamente de recursos tecnológicos sofisticados, sino también de decisiones pedagógicas intencionadas. Estas iniciativas desarrollan creatividad y consolidan una comprensión más profunda de la

accesibilidad como principio didáctico estructural y no como ajuste posterior o medida compensatoria aislada.

Asimismo, las simulaciones y actividades de inmersión —por ejemplo, experiencias temporales de privación visual o auditiva, acompañadas de análisis reflexivo guiado— facilitan la toma de conciencia sobre las barreras físicas, comunicativas y actitudinales presentes en el entorno educativo. Estas dinámicas permiten vivenciar la frustración que puede generar la falta de información accesible o la ausencia de apoyos adecuados, promoviendo una comprensión más empática de la experiencia estudiantil. Sin embargo, su verdadero potencial formativo emerge cuando se integran con marcos conceptuales sólidos y espacios de discusión crítica, evitando que se conviertan en experiencias meramente emotivas o anecdóticas. La vivencia directa, mediada por reflexión sistemática, contribuye a cuestionar prácticas naturalizadas que pueden resultar excluyentes y a replantear la organización del aula desde una perspectiva preventiva. De esta forma, la sensibilización deja de centrarse únicamente en la dimensión emocional y se articula con el desarrollo de competencias pedagógicas concretas.

El diseño de material adaptado, como recursos en braille, apoyos visuales ampliados o materiales con apoyo pictográfico y táctil, también fortalece la competencia técnica del estudiantado al vincular creatividad con rigor metodológico. Estas experiencias permiten recorrer el proceso completo de planificación, elaboración, implementación y evaluación de recursos accesibles, favoreciendo una comprensión integral del ciclo pedagógico. Además, promueven una mirada anticipatoria del diseño didáctico, en la que la diversidad se considera desde el inicio y no como respuesta reactiva ante la dificultad. La experimentación práctica posibilita la identificación de desafíos reales —tiempo de elaboración, adecuación curricular, coherencia

con los objetivos— y el desarrollo de soluciones contextualizadas. Así, la inclusión deja de percibirse como discurso abstracto o ideal normativo y se transforma en acción pedagógica concreta, viable y situada.

Las prácticas reflexivas, especialmente aquellas complementadas a través de tutorías especializadas, retroalimentación formativa o análisis colaborativo de casos, consolidan el aprendizaje experiencial y potencian la construcción de saber pedagógico crítico. La reflexión sistemática sobre lo realizado —qué funcionó, qué dificultades emergieron, qué decisiones fueron pertinentes y cuáles requirieron ajuste— permite integrar teoría y práctica en un proceso de mejora continua. Esta dimensión metacognitiva fortalece la autonomía profesional y favorece la transferencia de aprendizajes a contextos diversos. Además, fomenta una actitud investigativa frente a la propia práctica, elemento fundamental para sostener procesos inclusivos a largo plazo. Cuando la reflexión se institucionaliza como parte del proceso formativo, deja de ser un ejercicio ocasional y se convierte en hábito profesional.

No obstante, desde un punto de vista crítico, se evidencia que estas experiencias, aunque altamente valiosas, suelen depender de iniciativas puntuales o de la motivación particular de ciertos docentes formadores, más que de una política formativa estructural y transversal. Esta subordinación limita su sostenibilidad y dificulta su integración coherente en el perfil de egreso. Cuando las actividades vivenciales no se articulan progresivamente a lo largo de la carrera, su impacto puede diluirse con el tiempo y no consolidarse como competencia estable. Asimismo, si no existe vinculación sistemática con las prácticas profesionales en establecimientos educativos reales, el aprendizaje corre el riesgo

de permanecer en el plano académico sin traducirse plenamente en desempeño docente efectivo.

En consecuencia, la transformación formativa es posible cuando la sensibilización se acompaña de profundización conceptual, práctica sostenida, evaluación crítica continua y coherencia curricular. No basta con generar experiencias creativas o emocionalmente significativas; es necesario institucionalizar estas metodologías como parte central y permanente del proceso educativo de los futuros docentes. Ello implica integrar progresivamente actividades vivenciales, reflexión guiada y práctica situada en distintos niveles de la formación inicial. Únicamente a partir de esta articulación sistemática, la inclusión deja de ser una aspiración ética declarativa y se convierte en competencia profesional sólida, crítica y coherente con las demandas complejas del aula contemporánea.

## **Reflexión crítica sobre el impacto formativo**

La evaluación del impacto formativo en materia de inclusión y NEE sensoriales exige una mirada crítica que supere el discurso declarativo. Si bien la experiencia universitaria suele incorporar contenidos vinculados a diversidad, accesibilidad y derechos educativos, resulta necesario preguntarse hasta qué punto estos espacios logran transformar efectivamente las actitudes, competencias y disposiciones profesionales del futuro docente. El análisis no puede centrarse únicamente en la presencia curricular del tema, sino en su profundidad, coherencia y sostenibilidad en el proceso formativo. Sólo una evaluación que considere resultados concretos en el desempeño profesional permitirá determinar si la

formación responde verdaderamente a las exigencias del contexto educativo actual.

En relación con las barreras actitudinales, la formación universitaria tiende a generar avances significativos en el plano discursivo y ético. El estudiantado suele desarrollar mayor sensibilidad frente a la diversidad y reconocer la inclusión como principio de justicia educativa. Sin embargo, reducir barreras actitudinales no implica únicamente adoptar una postura positiva, sino también desmontar prejuicios implícitos, temores y creencias limitantes sobre la discapacidad. En muchos casos, estas concepciones persisten de forma sutil, en especial cuando la experiencia práctica es limitada o poco acompañada. Por tanto, aunque se observa progreso en la dimensión valorativa, el cambio actitudinal profundo requiere experiencias sostenidas, reflexión crítica y confrontación con situaciones reales que tensionen esas ideas previas.

Respecto al fortalecimiento de competencias reales, el impacto es más heterogéneo. Existen instancias formativas que promueven habilidades concretas —diseño de material accesible, planificación diversificada, uso de apoyos visuales o táctiles—, pero su alcance depende en gran medida de la articulación curricular y del énfasis institucional. Cuando las experiencias prácticas son aisladas o breves, el desarrollo competencial tiende a ser superficial y difícilmente transferible a contextos complejos. La competencia inclusiva no se consolida únicamente mediante actividades puntuales, sino a través de práctica reiterada, retroalimentación especializada y análisis sistemático de la propia acción pedagógica. Sin estos elementos, el saber adquirido se expone a permanecer en el plano teórico sin traducirse en seguridad profesional efectiva.

La pregunta sobre si la formación actual es suficiente conduce inevitablemente a reconocer limitaciones estructurales.

Aunque se evidencian avances en la incorporación del enfoque inclusivo, persisten vacíos en términos de profundidad técnica, transversalidad y coherencia entre teoría y práctica. La inclusión continúa siendo, en muchos programas, un componente relevante, pero no necesariamente articulador del perfil de egreso. Esto genera profesionales que valoran la inclusión, pero que pueden sentirse inseguros al enfrentar escenarios reales con estudiantes que presentan NEE sensoriales. En consecuencia, la suficiencia formativa no puede evaluarse sólo por la cantidad de contenidos impartidos, sino por la capacidad real de actuar con competencia en contextos diversos.

En este contexto, surge la interrogante sobre qué falta para consolidar un impacto formativo más robusto. Se requiere mayor integración transversal del enfoque inclusivo en todas las asignaturas pedagógicas, fortalecimiento de prácticas situadas en contextos diversos y acompañamiento sistemático durante las experiencias profesionales. Asimismo, resulta imprescindible incorporar espacios de reflexión crítica que permitan problematizar tensiones, errores y desafíos sin reducir la inclusión a un ideal normativo incuestionable. La formación docente necesita transitar desde la sensibilización inicial hacia la profesionalización técnica sostenida. Esto implica también revisar los criterios de evaluación y acreditación para asegurar que la competencia inclusiva sea un estándar verificable y no una mera declaración institucional.

En síntesis, el impacto formativo en inclusión muestra avances importantes en el plano actitudinal y discursivo, pero evidencia brechas en la consolidación de competencias prácticas y en la coherencia estructural del proceso formativo. Una reflexión crítica permite reconocer que la transformación no depende únicamente de incorporar contenidos, sino de reconfigurar la lógica formativa para que la inclusión sea eje transversal, práctica sistemática y competencia evaluable. Solo desde esta

perspectiva será posible avanzar hacia una preparación docente verdaderamente consistente con las demandas de una educación inclusiva real y sostenible, capaz de responder de manera efectiva a la diversidad presente en las aulas contemporáneas. Final del formulario

## **La universidad como espacio de transformación estructural**

La universidad, en tanto institución formadora de profesionales de la educación, no puede limitarse a transmitir contenidos sobre inclusión; debe asumir un rol activo en la transformación estructural de la formación docente. Si la inclusión se concibe únicamente como temática complementaria, el impacto será parcial y fragmentado. En cambio, cuando se reconoce como principio articulador del quehacer pedagógico, exige revisar profundamente los fundamentos curriculares, las metodologías de enseñanza y los criterios de evaluación. La transformación no depende sólo de la voluntad individual del estudiantado o del profesorado formador, sino también de unas decisiones institucionales que redefinan el perfil de egreso y las competencias prioritarias.

En este sentido, la formación docente debe rediseñarse estructuralmente para responder a la complejidad de los contextos educativos actuales. Esto implica superar modelos tradicionales centrados en la homogeneidad del aula y avanzar hacia propuestas que integren diversidad, accesibilidad y flexibilidad como ejes permanentes. No basta con agregar contenidos sobre discapacidad o NEE sensoriales; es necesario replantear la lógica formativa desde una perspectiva inclusiva que atraviese la planificación, la didáctica, la evaluación y la práctica profesional. Un rediseño estructural supone garantizar, en su contenido

coherencia entre discurso institucional y experiencia formativa real. Además, este enfoque debe promover la reflexión crítica y la capacidad de adaptación del docente frente a situaciones diversas, fortaleciendo la autonomía profesional y la sensibilidad hacia la equidad educativa. La formación debe incluir estrategias de acompañamiento, supervisión y retroalimentación que consoliden la aplicación de la teoría en contextos reales.

La inclusión, por tanto, no puede continuar siendo una asignatura aislada o un módulo específico dentro del plan de estudios. Cuando se encapsula en un espacio curricular delimitado, corre el riesgo de percibirse como conocimiento especializado y no como competencia transversal inherente a toda acción pedagógica. La fragmentación debilita su alcance y dificulta que el futuro docente la incorpore como criterio permanente de toma de decisiones. En cambio, su integración transversal permite comprender que toda planificación, toda evaluación y toda interacción en el aula tiene implicaciones inclusivas. Esta unificación requiere además de estrategias de seguimiento y evaluación continua que garanticen que las competencias adquiridas se traduzcan efectivamente en prácticas pedagógicas inclusivas dentro y fuera del aula. La transversalidad también fomenta la colaboración entre docentes y áreas académicas, enriqueciendo la formación con experiencias compartidas y enfoques interdisciplinarios.

La transversalización curricular se presenta entonces como condición necesaria para consolidar una formación coherente. Esto implica que las distintas asignaturas —didácticas específicas, evaluación, gestión de aula, práctica profesional— incorporen de manera explícita el análisis de barreras, el diseño accesible y la atención a la diversidad. Asimismo, requiere coordinación entre equipos académicos para evitar superposiciones superficiales o vacíos formativos. Sólo mediante una articulación sistemática y progresiva será posible construir competencias inclusivas sólidas

y sostenibles en el tiempo. Además, esta naturaleza permite que los estudiantes perciban la inclusión como un elemento estructural del quehacer educativo y no como una adición opcional, generando hábitos profesionales consistentes desde la formación inicial. De esta manera, se promueve un aprendizaje integral que articula teoría, práctica y reflexión crítica de forma continua.

Finalmente, la experiencia universitaria puede y debe constituirse en un laboratorio de transformación. La propia institución puede modelar prácticas inclusivas en sus metodologías, en la accesibilidad de sus recursos, en la diversidad de sus estrategias evaluativas y en la cultura académica que promueve. Cuando el estudiantado vive procesos formativos coherentes con el enfoque inclusivo, internaliza conceptos y modos de ejercer la docencia. En tal sentido, la universidad deja de ser un espacio que describe la inclusión y se convierte en un entorno que la practica y la experimenta cotidianamente. Este enfoque experimental también permite evaluar y ajustar estrategias pedagógicas en tiempo real, como resultado de ello, generar evidencia práctica que retroalimenta la formación docente y la mejora institucional continua. Así, se promueve una cultura universitaria que actúa como motor de cambio en el sistema educativo más amplio.

En conclusión, la reconfiguración estructural de la formación docente no es un desafío opcional, sino una necesidad ineludible frente a las demandas contemporáneas de equidad educativa. La universidad posee el potencial —y la responsabilidad— de liderar este cambio, transitando desde un modelo fragmentado hacia una formación integral, transversal y coherente con el paradigma inclusivo. Sólo así podrá contribuir a la construcción de sistemas educativos que declaren la inclusión y la materialicen de manera efectiva y sostenible. Este compromiso requiere visión estratégica, inversión en recursos y formación continua, así como la construcción de una comunidad académica comprometida con la innovación pedagógica y la equidad. Todos

estos factores, en conjunto, consolidan un modelo de formación docente que traduzca la teoría inclusiva en prácticas educativas concretas y duraderas.



# CAPÍTULO 7

## **Hacia una inclusión escolar coherente**

Este capítulo busca articular los análisis y reflexiones desarrollados en los capítulos anteriores, proyectando propuestas que conecten de manera coherente el conocimiento conceptual sobre inclusión, la formación docente y la práctica educativa cotidiana en el aula. A diferencia de las secciones previas, que se centraron en identificar barreras, tensiones y vacíos formativos, en esta se propone un abordaje estratégico orientado a la acción, con el objetivo de reducir la brecha entre el discurso inclusivo y la intervención efectiva frente a estudiantes con NEE sensoriales. Para ello, se parte de la comprensión de que la inclusión escolar no constituye un objetivo aislado ni un simple mandato normativo, sino un proceso complejo y dinámico que requiere coordinación simultánea entre política educativa, diseño curricular, estrategias pedagógicas diferenciadas y desarrollo profesional continuo, de manera que todas las piezas del sistema educativo trabajen de forma articulada y coherente para garantizar la participación plena de todos los estudiantes.

La atención a las NEE asociadas a la discapacidad sensorial demanda un enfoque sistémico que considere, de manera integral, los niveles institucional, curricular, pedagógico y comunitario. Las soluciones parciales o improvisadas resultan insuficientes frente a la diversidad real de las aulas; se requiere planificación estructurada, sostenida y basada en evidencia, que contemple no sólo la preparación de los docentes, sino también la provisión de recursos accesibles, la inclusión de apoyos tecnológicos y la articulación con la familia y la comunidad. Pensar la inclusión como un entramado de procesos interdependientes permite comprender que la calidad educativa se construye mediante la integración de distintos componentes: desde la planificación curricular inicial hasta la implementación de estrategias didácticas diversificadas, pasando por la formación inicial y continua del profesorado, la disponibilidad de tecnologías adaptativas y la participación de todos los actores involucrados en el aprendizaje.

Asimismo, se enfatiza la necesidad de pasar de una inclusión formal a una inclusión verdaderamente efectiva. Declarar la atención a la diversidad como principio institucional es un primer paso necesario, pero no suficiente si esas políticas no se traducen en acciones concretas que garanticen la participación plena de los estudiantes con NEE sensoriales. Esto implica revisar prácticas establecidas, cuestionar hábitos docentes tradicionales, implementar diseños universales para el aprendizaje (DUA) de manera metódica y articular recursos humanos, materiales y tecnológicos con criterios de accesibilidad real. La inclusión efectiva requiere una mirada anticipatoria: planificar para la diversidad desde el inicio y no como un ajuste posterior, de manera que cada estudiante pueda aprender y participar en igualdad de condiciones, reduciendo la dependencia de adaptaciones improvisadas y fortaleciendo la autonomía del alumnado.

El capítulo adopta, por tanto, un enfoque propositivo, sistémico y estructural, que invita a repensar la inclusión escolar más allá de la intención declarativa. Reducir la brecha entre discurso y práctica implica una coordinación interinstitucional consistente, un rediseño curricular profundo que integre la diversidad sensorial como eje transversal, el fortalecimiento sostenido de competencias docentes y la evaluación continua de resultados educativos. La meta es avanzar hacia un modelo educativo coherente y sostenible, donde la atención a la diversidad sensorial deje de percibirse como un desafío aislado o como responsabilidad exclusiva del docente, y se convierta en parte constitutiva de la cultura escolar, respaldada por políticas inclusivas, prácticas pedagógicas alineadas y una formación profesional orientada a la equidad.

## **La brecha entre discurso y práctica: síntesis crítica**

La brecha entre discurso y práctica en la atención a estudiantes con NEE asociadas a la discapacidad sensorial se manifiesta como un fenómeno multicausal que integra dimensiones normativas, culturales, estructurales, formativas y universitarias. En el plano normativo, aunque la legislación y los lineamientos educativos promueven explícitamente la inclusión y reconocen los derechos de los estudiantes con NEE sensoriales, su sola existencia no garantiza que la práctica escolar se transforme. Las regulaciones constituyen un marco imprescindible que define obligaciones y derechos, pero su efectividad depende de mecanismos de implementación claros, recursos suficientes, seguimiento institucional y acompañamiento profesional. En muchos contextos, la presencia formal de la ley no se traduce en acciones concretas, y la brecha se evidencia cuando los estudiantes

enfrentan barreras que la norma no ha logrado remover. Por tanto, la inclusión declarativa, si bien es un primer paso necesario, no puede sustituir la planificación, la inversión y la supervisión sistemática que aseguren su aplicación real.

En el ámbito cultural, las actitudes, creencias y expectativas sociales influyen directamente en la efectividad de las políticas inclusivas. A nivel escolar, las percepciones sobre la capacidad de los estudiantes con discapacidad auditiva o visual condicionan decisiones pedagógicas y administrativas, afectando tanto la organización del aula como la distribución de apoyos. Los docentes, incluso aquellos con formación inicial en inclusión, pueden reproducir prejuicios implícitos, temores a equivocarse o percepciones de sobrecarga laboral, lo que limita la participación de los estudiantes con NEE sensoriales. Además, la cultura escolar está impregnada de prácticas normalizadoras que privilegian la homogeneidad, reforzando la idea de que la diversidad es una excepción que requiere ajustes extraordinarios. Esta dimensión cultural demuestra que la inclusión no representa únicamente un marco legal, sino más bien un desafío ético y social que exige cambios en las creencias, los valores y los hábitos institucionales.

Desde la perspectiva estructural, la brecha entre discurso y práctica se profundiza por la insuficiencia de recursos físicos, tecnológicos y materiales adaptativos. La infraestructura escolar, muchas veces, no es accesible, los materiales didácticos adaptados escasean y los apoyos tecnológicos  $\frac{3}{4}$  como lectores de pantalla o dispositivos de amplificación auditiva  $\frac{3}{4}$  no se encuentran disponibles de manera consistente. La falta de intérpretes de lengua de señas o de recursos en braille limita la autonomía de los estudiantes y su participación plena en las actividades de aprendizaje. Estos obstáculos estructurales interactúan con la formación docente insuficiente, generando un entorno donde la inclusión declarativa no logra convertirse en una experiencia

educativa efectiva y equitativa. La planificación curricular, cuando no contempla la diversidad desde el diseño, deja a los docentes en la posición de improvisar soluciones puntuales, lo que refuerza prácticas reactivas en lugar de proactivas.

En términos formativos, la preparación docente evidencia otra fuente de tensión significativa. La formación inicial y continua, si bien integra contenidos sobre diversidad y NEE sensoriales, con frecuencia carece de profundidad práctica y sostenida. La enseñanza centrada en lo teórico o en exposiciones conceptuales no garantiza la transferencia de competencias al aula, especialmente cuando los futuros docentes no tienen oportunidades de experimentar estrategias inclusivas, reflexionar sobre casos reales o recibir retroalimentación especializada. La dependencia de adaptaciones posteriores como solución reactiva, la escasa preparación en lengua de señas, braille o tecnologías asistivas y la fragmentación de contenidos conducen hacia una práctica parcial y limitada, donde la inclusión se percibe como un desafío adicional y no como un principio estructural de planificación pedagógica.

La experiencia universitaria, finalmente, representa un espacio crítico para configurar las bases de la praxis docente y reducir esta brecha. La manera en que se articulan la teoría, la práctica supervisada, las experiencias vivenciales y la reflexión crítica determina la solidez de las competencias profesionales. Cuando la formación universitaria se limita a contenidos declarativos o actividades aisladas, puede reproducir indirectamente las mismas tensiones que se observan en el aula, reforzando la desconexión entre discurso y práctica. Por el contrario, una experiencia universitaria bien estructurada, que combine formación conceptual con ejercicios prácticos, proyectos vivenciales y tutorías especializadas, tiene el potencial

de consolidar competencias transferibles, reducir inseguridades y fomentar actitudes proactivas frente a la diversidad sensorial.

En síntesis, la inclusión declarativa no garantiza inclusión estructural. Por otra parte, la convergencia de factores normativos, culturales, estructurales, formativos y universitarios evidencia que superar esta brecha requiere un enfoque sistémico, articulado y sostenido en el tiempo. No basta con intenciones éticas, marcos legales o menciones superficiales en la malla curricular; es necesario implementar políticas, recursos, estrategias pedagógicas, formación continua y experiencias universitarias integradas que transformen la práctica. Sólo a través de la coordinación de estos niveles será posible que la atención a estudiantes con NEE sensoriales deje de ser un ideal aspiracional y se convierta en un proceso inclusivo coherente, tangible y evaluable en todos los contextos educativos.

## **Condiciones estructurales para una inclusión coherente**

La construcción de una inclusión escolar coherente requiere necesariamente de condiciones estructurales que trasciendan la buena voluntad individual de docentes y directivos. En primer lugar, la reformulación curricular flexible se presenta como un requisito indispensable. Esto implica que los planes de estudio no pueden mantenerse rígidos ni centrados exclusivamente en contenidos homogéneos; deben contemplar variabilidad en tiempos, métodos, recursos y formas de evaluación. La flexibilidad curricular permite que los estudiantes con NEE sensoriales puedan acceder a los aprendizajes de manera equitativa y no como un agregado excepcional. Además, al integrar el diseño universal para el aprendizaje como principio orientador, se promueve que la diversidad se considere desde la planificación inicial y no como

un ajuste posterior o improvisado, garantizando que la inclusión sea parte constitutiva del currículo y no un complemento opcional (CAST, 2024).

En segundo lugar, la accesibilidad universal constituye un pilar de la inclusión estructural. Esto va más allá de cumplir con normas arquitectónicas o de señalización; se refiere a garantizar que todos los estudiantes puedan interactuar con el entorno educativo de manera plena y autónoma. En el caso de estudiantes con discapacidad visual, implica contar con rampas, pasillos libres de obstáculos, señalización táctil y materiales en braille. Para quienes tienen discapacidad auditiva, significa garantizar sistemas de amplificación, intérpretes de lengua de señas y subtítulo en recursos audiovisuales. La accesibilidad universal no es una adaptación opcional, sino un derecho que debe estar incorporado en cada institución educativa como parte de su estructura física, comunicativa y pedagógica (Unesco, 2023).

Los recursos tecnológicos adaptados constituyen otra condición crítica. Las tecnologías educativas accesibles —lectores de pantalla, ampliadores digitales, aplicaciones interactivas inclusivas, plataformas con interfaces accesibles y dispositivos de asistencia auditiva o visual— permiten superar barreras sensoriales y potenciar la participación activa de todos los estudiantes. Sin embargo, su disponibilidad no es suficiente si no se acompaña de capacitación docente, integración pedagógica coherente y mantenimiento permanente de los equipos. La tecnología debe estar alineada con objetivos de aprendizaje claros, convertirse en una herramienta que fortalezca la autonomía del estudiante y reducir la dependencia de intervenciones individuales improvisadas.

El apoyo interdisciplinario representa un cuarto componente esencial. La inclusión no puede ser responsabilidad exclusiva del docente de aula; requiere la articulación de equipos

especializados que involucren profesionales de educación especial, psicopedagogos, terapeutas del lenguaje, orientadores, intérpretes y familias. Este trabajo colaborativo permite diseñar intervenciones más completas, atender necesidades de manera contextualizada y generar redes de soporte que amplíen el alcance de la enseñanza inclusiva. La coordinación de roles, responsabilidades y canales de comunicación entre los distintos actores asegura que la inclusión no dependa de la improvisación individual ni de la buena voluntad aislada, sino de un compromiso compartido y estructurado.

Finalmente, las políticas con seguimiento real constituyen la garantía de que estas condiciones no queden en el papel. La inclusión requiere mecanismos de evaluación continua, supervisión institucional y rendición de cuentas que permitan verificar la implementación efectiva de los lineamientos. Esto incluye indicadores claros sobre participación, logro académico, accesibilidad y uso de recursos adaptativos, así como protocolos de retroalimentación y mejora continua. Sin estos instrumentos de control, los esfuerzos pueden dispersarse o reducirse a buenas intenciones, perpetuando la brecha entre discurso y práctica. La articulación de políticas, recursos, formación y evaluación estructural es lo que permite que la inclusión sea un proceso sostenible y coherente, capaz de transformar de manera efectiva la experiencia educativa de estudiantes con NEE sensoriales.

En conjunto, estas condiciones estructurales no representan un lujo ni un agregado opcional, sino los elementos mínimos imprescindibles para construir una inclusión escolar coherente y efectiva. Garantizar flexibilidad curricular, accesibilidad universal, recursos tecnológicos adaptados, apoyo interdisciplinario y políticas con seguimiento real constituye la base para reducir de manera significativa la brecha entre el discurso inclusivo y la práctica concreta, situando a la escuela

como un espacio auténticamente inclusivo y preparado para atender la diversidad sensorial de manera sistemática y sostenible.

## **Transformación cultural de la escuela**

La transformación cultural de la escuela constituye un eje central para que la inclusión deje de ser un principio formal y se traduzca en práctica efectiva. Más allá de la implementación de políticas, recursos o adaptaciones curriculares, la cultura escolar define cómo se percibe y se valora la diversidad, cómo se construyen expectativas sobre el aprendizaje y cómo se organiza la convivencia entre estudiantes, docentes y comunidad educativa. Cambiar la cultura implica cuestionar creencias, estereotipos y representaciones sobre discapacidad que han permanecido naturalizadas durante décadas, y sustituirlas por una visión de capacidades diversas y derechos compartidos. La escuela se convierte así en un espacio donde la inclusión no es un añadido, sino un principio orientador de toda la vida escolar.

Uno de los aspectos más relevantes de esta transformación cultural es la revisión de las expectativas académicas hacia los estudiantes con NEE sensoriales. Tradicionalmente, la baja expectativa ha limitado el acceso a aprendizajes complejos y ha reforzado prácticas asistencialistas. Promover altas expectativas no significa exigir rendimiento uniforme, sino reconocer el potencial de cada estudiante y ofrecer oportunidades, apoyos y desafíos adecuados para que pueda desarrollarlo plenamente. Esta perspectiva está alineada con los enfoques contemporáneos de inclusión que enfatizan la equidad de oportunidades, la diversificación de estrategias y la valoración de logros significativos más allá de la comparación estándar.

La construcción de una cultura colaborativa es otra dimensión esencial. La inclusión auténtica requiere que docentes, familias, estudiantes y especialistas trabajen en red, compartiendo responsabilidades, conocimientos y estrategias. La colaboración no se limita a reuniones puntuales, sino que implica la creación de prácticas institucionales que favorezcan la comunicación constante, la planificación conjunta y la resolución compartida de desafíos. Cuando la escuela internaliza la colaboración como principio cultural, se reduce la dependencia de soluciones individuales y se fortalece la capacidad de respuesta ante la diversidad sensorial, promoviendo un ambiente de aprendizaje más sólido y sostenido.

Por su parte, la participación real del estudiante constituye el indicador más visible de la transformación cultural. La inclusión deja de ser un concepto abstracto cuando los estudiantes con NEE sensoriales son considerados agentes activos de su aprendizaje y toma de decisiones. Esto implica escuchar sus opiniones, incorporar sus preferencias en la planificación didáctica y garantizar que puedan interactuar plenamente con sus pares y con los contenidos de manera autónoma. La participación auténtica también fomenta la autoeficacia, la motivación intrínseca y la construcción de identidades positivas, generando un círculo virtuoso donde la cultura escolar inclusiva se fortalece continuamente.

En suma, la transformación cultural de la escuela no se logra únicamente mediante ajustes técnicos o normativos. Requiere un cambio profundo en la forma en que la institución entiende la diversidad, proyecta expectativas, organiza la colaboración y reconoce la voz y agencia de los estudiantes. Esta transformación, sostenida y coherente, constituye la base sobre la cual las condiciones estructurales y las estrategias pedagógicas pueden desplegarse de manera efectiva, asegurando que la inclusión escolar sea una práctica real, integral y perdurable. La

escuela, al convertirse en un espacio de aprendizaje y participación inclusiva, se transforma en laboratorio de ciudadanía, equidad y reconocimiento de la diversidad sensorial como valor pedagógico y social.

## **Rediseño estructural de la formación docente**

El rediseño estructural de la formación docente constituye un componente central para garantizar que la inclusión escolar no dependa únicamente de la buena voluntad individual, sino que se sostenga sobre bases académicas, pedagógicas y organizativas sólidas. La experiencia universitaria y los hallazgos sobre brechas formativas evidencian que la inclusión declarativa no se traduce automáticamente en competencias reales si la malla curricular mantiene enfoques fragmentados, contenidos periféricos o experiencias prácticas limitadas. Por ello, resulta indispensable articular la formación inicial y continua de manera coherente con las dimensiones de la matriz de competencias docentes para la atención a NEE sensoriales desarrollada en el capítulo 5: pedagógica, comunicativa, actitudinal, colaborativa y tecnológica. Esta integración sistemática permite proyectar un perfil profesional inclusivo desde el inicio de la carrera.

Una primera estrategia consiste en integrar la inclusión de manera transversal en toda la malla curricular. Esto implica que los contenidos sobre discapacidad sensorial, accesibilidad, diseño universal para el aprendizaje y diversidad no se concentren únicamente en asignaturas optativas o específicas, sino que atraviesen todas las áreas formativas, generando continuidad conceptual y práctica en cada semestre. De esta manera, cada estudiante de pedagogía puede relacionar la teoría con la praxis cotidiana, comprendiendo que la atención a la diversidad

es responsabilidad de todos los docentes y no sólo de otros profesionales . La transversalización también permite reforzar la coherencia entre valores, competencias y actitudes, asegurando que los principios éticos de inclusión se traduzcan en práctica pedagógica concreta, al tiempo que se construye una identidad profesional alineada con la educación inclusiva.

En paralelo, la formación práctica obligatoria en contextos inclusivos se configura como otro elemento esencial del rediseño estructural. Las prácticas profesionales deben incluir experiencias con estudiantes con NEE sensoriales, supervisadas y acompañadas por docentes expertos en educación inclusiva, que promuevan un aprendizaje activo y contextualizado. Este tipo de formación vivencial facilita el desarrollo de habilidades concretas, fortalece la confianza del futuro docente y reduce la inseguridad frente al aula inclusiva, al exponerlo a situaciones reales bajo guía reflexiva. Al articular estas experiencias con reflexión crítica y análisis metacognitivo, se consolidan competencias transferibles y se transforman aprendizajes aislados en capacidades sostenibles a lo largo de la carrera profesional, garantizando así que la práctica se convierta en parte integral de su preparación.

La evaluación de competencias inclusivas constituye un tercer eje estratégico. No basta con incorporar contenidos y experiencias prácticas; es necesario medir sistemáticamente la capacidad de los futuros docentes para diseñar, implementar y evaluar estrategias pedagógicas inclusivas, asegurando que cada dimensión de la matriz se desarrolle de manera equilibrada. Esta evaluación debe contemplar las cinco dimensiones propuestas: diversificación metodológica, comunicación accesible, actitudes inclusivas, colaboración efectiva y uso de tecnología adaptativa, estableciendo criterios claros y coherentes con la práctica real. La retroalimentación generada a partir de estos procesos permite ajustar el diseño formativo, identificar vacíos y consolidar

fortalezas, de modo que se garantice que la inclusión deje de ser declarativa y se convierta en competencia profesional concreta, promoviendo así la mejora continua de los programas de formación.

Por último, el rediseño debe contemplar la articulación con la formación continua y el desarrollo profesional sostenido. La preparación inicial, aunque fundamental, no es suficiente para enfrentar la diversidad en constante evolución que se observa dentro de las aulas contemporáneas, las cuales demandan actualización permanente y adaptación de estrategias pedagógicas. Programas de actualización, talleres especializados, acompañamiento virtual o presencial y espacios de intercambio interdisciplinario permiten mantener y ampliar las competencias inclusivas a lo largo de la trayectoria profesional, fomentando la resiliencia docente frente a cambios y nuevas demandas. La formación continua asegura que la innovación pedagógica, el conocimiento sobre nuevas tecnologías adaptativas y la reflexión sobre la práctica sigan siendo parte integral del ejercicio docente, consolidando un aprendizaje profesional dinámico y contextualizado.

En conjunto, este enfoque estructural reconoce que la inclusión efectiva requiere una formación docente coherente, progresiva y articulada, que combine teoría, práctica, evaluación y actualización constante, lo cual permite construir un marco de competencias que sea aplicable a cualquier contexto educativo. Implementar un rediseño de esta naturaleza no sólo fortalece la capacidad del docente para atender NEE sensoriales, sino que contribuye a transformar la escuela en un espacio verdaderamente inclusivo, donde la diversidad es asumida como un valor educativo central y las barreras estructurales, actitudinales y pedagógicas se abordan de manera sistemática y sostenida, consolidando así una cultura escolar orientada a la equidad y al aprendizaje de todos los estudiantes.

# Propuesta de modelo articulador para la inclusión sensorial

Con base en los análisis realizados a lo largo del libro, se propone el Modelo de coherencia inclusiva para NEE sensoriales, como una herramienta conceptual y práctica que busca integrar los distintos niveles que intervienen en la atención educativa a estudiantes con NEE sensoriales. Este modelo reconoce que la inclusión no puede reducirse a una declaración normativa ni a iniciativas aisladas, sino que más bien precisa de un entramado articulado que vincule legislación, institución, docencia, formación profesional y cultura escolar, generando coherencia entre discurso y práctica.

## *Nivel normativo*

La inclusión debe estar respaldada por políticas educativas claras, vinculantes y evaluables que trasciendan la declarativa y se traduzcan en lineamientos operativos. Esto implica establecer estándares de accesibilidad, protocolos de atención a NEE sensoriales y mecanismos de seguimiento que garanticen que la normativa se implemente en todas las etapas del sistema educativo. El nivel normativo proporciona el marco ético y jurídico, asegurando que la inclusión sea un derecho real, con obligaciones concretas para cada actor educativo y con indicadores que permitan monitorear su cumplimiento a lo largo del tiempo.

## ***Nivel institucional***

La escuela y la universidad constituyen espacios clave para la transformación estructural. Las instituciones educativas inclusivas deben garantizar infraestructura accesible, disponibilidad de recursos adaptativos, equipos interdisciplinarios y planificación institucional coherente. La gestión inclusiva requiere liderazgo comprometido, cultura organizacional basada en equidad y mecanismos de coordinación entre docentes, familias y especialistas. A nivel universitario, esto se traduce en la articulación de planes de estudio, prácticas profesionales y proyectos formativos que fortalezcan competencias inclusivas, asegurando que la formación inicial y continua sea consistente con las demandas del aula.

## ***Nivel pedagógico***

La práctica docente debe centrarse en la diversificación de estrategias, uso de tecnologías adaptativas, planificación bajo principios de diseño universal para el aprendizaje (DUA) y evaluación flexible. Los docentes necesitan competencias para anticipar barreras, diseñar experiencias accesibles desde el inicio y fomentar la participación activa de todos los estudiantes, independientemente de sus limitaciones sensoriales. Este nivel conecta directamente con la dimensión pedagógica de la matriz de competencias presentada en el capítulo 5, asegurando que los principios inclusivos se traduzcan en decisiones didácticas concretas y sostenibles.

## ***Nivel formativo***

La preparación del profesorado debe contemplar una formación integral, mediante la articulación de teoría, práctica supervisada, evaluación de competencias inclusivas y

actualización continua. Esto incluye experiencias vivenciales, simulaciones, diseño de material adaptado y reflexión crítica sistemática, que permitan consolidar conocimientos y habilidades transferibles al contexto real del aula. La formación inicial y continua representa el motor que garantiza que los docentes no sólo comprendan la inclusión como principio ético, sino que la ejecuten con seguridad, autonomía y creatividad pedagógica.

### *Nivel cultural*

La inclusión efectiva requiere un cambio profundo en la cultura escolar, donde las representaciones sobre discapacidad sean positivas, las expectativas académicas sean altas y la colaboración entre todos los miembros de la comunidad educativa sea la norma. La participación real del estudiante con NEE sensoriales, el reconocimiento de la diversidad como valor pedagógico y la promoción de actitudes empáticas y responsables son fundamentales. Este nivel asegura que las prácticas inclusivas no sean contingentes ni excepcionales, sino parte de la identidad y las normas culturales de la institución educativa.

En conjunto, el modelo de coherencia inclusiva para NEE sensoriales propone una articulación sistémica entre los niveles normativo, institucional, pedagógico, formativo y cultural, de manera que cada componente refuerce a los demás. La efectividad del modelo radica en su capacidad de generar un marco de referencia estructurado, en el que la inclusión no sea una acción aislada, sino un principio integrador que guíe la planificación, la práctica y la evaluación educativa. Este enfoque permite reducir la brecha entre discurso y práctica, consolidar competencias docentes y transformar la escuela en un espacio realmente accesible, equitativo y capaz de atender las necesidades sensoriales de todos los estudiantes de manera sostenible y coherente.

## Figura 1

*Modelo de coherencia inclusiva para NEE sensoriales*



*Nota.* Imagen creada por la autora, con Microsoft Copilot (Microsoft, 2026).

El análisis desarrollado a lo largo del libro pone en evidencia una tensión persistente entre el discurso normativo de la inclusión y su concreción en la práctica escolar. Mientras que organismos internacionales como la Unesco y las Naciones Unidas han consolidado un enfoque de educación inclusiva basado en los derechos de los estudiantes, la implementación efectiva de estas políticas enfrenta múltiples obstáculos. Estas dificultades se manifiestan en la falta de recursos especializados, la escasa formación docente específica para atender a estudiantes con NEE sensoriales, la limitada articulación entre las directrices

normativas y la realidad concreta de las aulas y las persistentes barreras culturales y actitudinales dentro de las instituciones educativas. Este desajuste evidencia que la inclusión, más allá de ser un principio ético y legal, requiere mecanismos operativos claros, estrategias pedagógicas adaptadas y un compromiso institucional sostenido para que se materialice de manera cotidiana.

En este contexto, el Modelo de coherencia inclusiva se presenta como una propuesta estratégica para reducir la brecha entre la teoría y la práctica. Su valor radica en integrar de manera sistémica cinco niveles interdependientes: políticas institucionales, planificación curricular, prácticas docentes, recursos y apoyos, y participación familiar y comunitaria. Cada nivel funciona como un eslabón dentro de una estructura organizada, de modo que la eficacia del modelo depende, como su nombre lo indica, de la coherencia y la interacción entre todos ellos. De esta manera, la inclusión deja de ser un ideal abstracto y se convierte en un marco operativo que guía la acción educativa de forma articulada y consistente, dentro de lo cual se incluye tanto la toma de decisiones estratégicas como la práctica pedagógica diaria.

Es importante subrayar que no se trata de un modelo metodológico aislado, sino de una estructura organizadora de coherencia institucional. Esto significa que su implementación exige una visión integradora que considere simultáneamente los procesos administrativos, pedagógicos y sociales, así como la formación y sensibilización del personal educativo. La propuesta reconoce que los desafíos de la inclusión no se resuelven únicamente a nivel del aula, sino que requieren una intervención coordinada y sostenida que fortalezca la capacidad de la institución para responder a la diversidad de manera efectiva y equitativa. Además, el modelo enfatiza la necesidad de transformar la cultura escolar, promoviendo representaciones positivas de la discapacidad y

prácticas pedagógicas que favorezcan la participación plena de todos los estudiantes.

Otro aspecto central es la formación docente, que constituye el eje transversal del modelo. La capacidad de los profesionales para traducir los principios inclusivos en estrategias pedagógicas coherentes depende en gran medida de la preparación recibida en la formación inicial y continua. La atención a NEE sensoriales requiere competencias específicas en accesibilidad comunicativa, uso de tecnologías adaptativas y diseño curricular flexible. Esta propuesta destaca que la inclusión efectiva no puede depender de iniciativas individuales ni de la voluntad aislada de docentes, sino que necesita integrarse como parte fundamental de la identidad profesional y de los programas de formación, para consolidar un enfoque educativo sistemático y sostenible.

En síntesis, este análisis permite comprender que la verdadera inclusión educativa depende tanto de un marco normativo sólido como de la existencia de estructuras operativas que articulen todos los componentes del sistema escolar, incluyendo la cultura institucional, los procesos pedagógicos, los recursos disponibles y la participación comunitaria. El Modelo de coherencia inclusiva se configura, por tanto, como una herramienta clave para transformar la educación inclusiva de un enunciado aspiracional en una práctica tangible y sostenible, capaz de atender las NEE sensoriales, promover la equidad educativa y garantizar la participación significativa de todos los estudiantes en contextos diversos. Al integrar la teoría, la práctica y la cultura escolar, este planteamiento ofrece un horizonte estratégico que contribuye a consolidar la inclusión como un compromiso ético, pedagógico y social de las instituciones educativas.

## Proyección y desafíos futuros

El camino hacia una educación inclusiva efectiva requiere un compromiso permanente con la investigación continua. No basta con implementar políticas y estrategias aisladas; es necesario generar evidencia sólida sobre los efectos de dichas intervenciones en el aprendizaje y la participación de los estudiantes con necesidades educativas especiales. La investigación permite identificar prácticas exitosas, áreas de mejora y nuevas tendencias que contribuyan a consolidar un enfoque educativo que realmente responda a la diversidad. Además, facilita la construcción de conocimientos contextualizados, adaptados a las particularidades de cada región y de cada tipo de necesidad educativa, evitando la aplicación de modelos genéricos que no consideren la realidad local. Sólo a través de este proceso se puede garantizar que las estrategias inclusivas evolucionen de manera informada y significativa.

Asimismo, la evaluación constante de las políticas inclusivas se vuelve un pilar fundamental. Las normativas y los planes estratégicos deben revisarse periódicamente para garantizar que su aplicación tenga un impacto real en las aulas y no quede únicamente en el papel. Esto implica desarrollar indicadores claros de seguimiento, mecanismos de retroalimentación y espacios de diálogo entre docentes, familias y autoridades educativas. La evaluación también permite identificar brechas en la implementación y ajustar los recursos necesarios, asegurando que los objetivos de inclusión no sean sólo aspiracionales, sino alcanzables y medibles. En este sentido, la participación de todos los actores educativos se convierte en un elemento indispensable para construir políticas inclusivas efectivas y sostenibles.

Otro desafío clave es el desarrollo de la innovación pedagógica. La diversidad en el aula demanda metodologías flexibles, recursos adaptados y estrategias didácticas creativas que permitan a todos los estudiantes acceder al aprendizaje de manera significativa. La innovación abarca tecnología educativa, enfoques curriculares, dinámicas de enseñanza y modelos de evaluación inclusivos que reconozcan y valoren las capacidades de cada estudiante. Además, fomenta la experimentación y el intercambio de buenas prácticas entre docentes, favoreciendo la creación de entornos de aprendizaje más participativos y motivadores. La innovación pedagógica se convierte así en un motor para transformar la educación y responder a los desafíos de un mundo cada vez más diverso y complejo.

De igual manera, la sostenibilidad del compromiso institucional se perfila como un desafío permanente. La inclusión no depende únicamente de la buena voluntad de los docentes, sino de políticas educativas integrales, formación continua del personal, asignación de recursos adecuados y una cultura institucional que valore la diversidad. Garantizar este compromiso requiere liderazgo, colaboración interinstitucional y un enfoque estratégico que trascienda ciclos administrativos o proyectos puntuales. Asimismo, implica sensibilizar a toda la comunidad educativa sobre la importancia de la inclusión, generando una conciencia colectiva que promueva la equidad y la justicia educativa. Sólo con un compromiso sostenido a nivel institucional se podrá consolidar una educación inclusiva que beneficie a todos los estudiantes de manera efectiva y duradera.

Otro aspecto crucial que complementa estos desafíos es la transformación de la cultura escolar. Las actitudes, creencias y representaciones sociales sobre la discapacidad influyen directamente en la manera en que se organiza el aula, se diseñan las actividades y se establece la interacción entre estudiantes y

docentes. Para que la inclusión sea efectiva, las instituciones deben trabajar en la construcción de un entorno escolar que valore la diversidad como un recurso educativo y no como una limitación. Esto implica implementar programas de sensibilización, espacios de diálogo y prácticas que fomenten la colaboración entre todos los miembros de la comunidad educativa, promoviendo un cambio cultural que permita la participación activa de los estudiantes con NEE sensoriales.

La formación docente se presenta como otro eje estratégico para enfrentar estos desafíos. No basta con proporcionar conocimientos teóricos sobre inclusión; es fundamental que los docentes adquieran competencias prácticas, estrategias de adaptación curricular y herramientas para el uso de recursos y tecnologías accesibles. La formación debe ser continua y estar articulada con experiencias reales en el aula, donde los profesionales puedan experimentar, reflexionar y ajustar sus prácticas. Así se logrará una transformación sostenible, capaz de integrar la inclusión como parte intrínseca del proceso educativo y de la identidad profesional de cada docente.

Para terminar, resulta indispensable incorporar la voz y experiencia de los estudiantes con NEE sensoriales en la construcción de políticas, estrategias y materiales educativos. Escuchar a quienes viven directamente los desafíos de la inclusión permite diseñar intervenciones más pertinentes, sensibles y efectivas, fomentando su autonomía y participación real en el aprendizaje. Asimismo, fortalece la noción de que la inclusión no es un proceso impuesto desde arriba, sino un proyecto colectivo en el que los estudiantes son protagonistas y cocreadores de su propio desarrollo educativo. Integrar estas perspectivas refuerza la equidad y garantiza que la educación inclusiva trascienda el cumplimiento normativo para convertirse en una práctica pedagógica auténtica y transformadora.

# Conclusiones

El análisis desarrollado a lo largo de esta obra evidencia que la inclusión educativa, aunque consolidada como mandato normativo y principio rector de las políticas contemporáneas, continúa enfrentando tensiones significativas en su concreción práctica, especialmente en relación con las NEE asociadas a la discapacidad sensorial. La brecha entre el discurso y la práctica no constituye un fenómeno aislado ni coyuntural, sino que responde a una desarticulación estructural entre los distintos niveles que configuran el sistema educativo, incluyendo la política pública, la gestión institucional, el diseño curricular y la práctica docente. Esta tensión subraya que la inclusión no es un proceso automático derivado de la existencia de marcos normativos, sino un desafío que exige coherencia y articulación sistémica.

Si bien organismos internacionales como la Unesco y la ONU han promovido un enfoque de derechos que reconoce la diversidad como elemento constitutivo de la educación, la implementación efectiva de este enfoque depende de transformaciones que trascienden la promulgación normativa. La existencia de marcos legales robustos no garantiza, por sí misma, cambios en la cultura escolar, en la organización curricular ni en las prácticas pedagógicas. En consecuencia, la inclusión puede permanecer como un principio formalmente aceptado, pero operativamente fragmentado, limitando la participación plena y el aprendizaje significativo de los estudiantes con NEE sensoriales.

En el caso de las NEE sensoriales, la tensión entre teoría y práctica adquiere matices específicos. La estructura histórica de la escuela, centrada predominantemente en la oralidad y la visualidad, genera barreras cuando no se acompaña de ajustes comunicativos y tecnológicos pertinentes. La falta de accesibilidad no siempre

es visible ni deliberada; con frecuencia se encuentra naturalizada en prácticas consideradas neutras, lo que evidencia que muchas barreras inclusivas están institucionalizadas y requieren un abordaje crítico para ser modificadas. La naturalización de estas barreras constituye uno de los desafíos más complejos para avanzar hacia una educación verdaderamente inclusiva.

El estudio de la cultura escolar muestra que las representaciones sociales sobre la discapacidad continúan influyendo en las expectativas académicas, en la organización del aula y en la toma de decisiones pedagógicas. Aunque el modelo social de la discapacidad ha desplazado progresivamente el enfoque centrado en el déficit individual, en la práctica, persisten miradas asistencialistas o reduccionistas que limitan la participación de los estudiantes con discapacidad sensorial. Por ello, la inclusión puede reducirse a una integración administrativa o al mero cumplimiento normativo sin alcanzar la inclusión pedagógica efectiva, generando así inequidades persistentes que requieren intervenciones estructurales y culturales profundas.

Las barreras estructurales, curriculares y pedagógicas analizadas confirman que la inclusión requiere coherencia sistémica. La fragmentación entre política pública, gestión institucional, diseño curricular y práctica docente debilita la implementación del enfoque inclusivo. Cuando estos niveles operan de manera aislada, las acciones inclusivas se convierten en respuestas puntuales, temporales y fragmentadas, incapaces de transformar la estructura profunda del proceso educativo. De ahí la necesidad de crear e implementar estrategias integrales que articulen todos los niveles y promuevan la sostenibilidad de la inclusión en el tiempo.

La formación docente se confirma como eje articulador fundamental para cerrar la brecha entre discurso y práctica. La capacidad de traducir los principios inclusivos en estrategias

pedagógicas coherentes depende en gran medida de la preparación profesional en formación inicial y continua. La atención a NEE sensoriales requiere competencias específicas en accesibilidad comunicativa, uso de tecnologías adaptativas y diseño curricular flexible. En este contexto, el modelo aquí presentado destaca que la inclusión efectiva no puede depender de iniciativas individuales ni de la voluntad aislada de docentes, sino que necesita integrarse como parte fundamental de la identidad profesional y de los programas de formación, consolidando un enfoque educativo sistemático y sostenible.

La experiencia universitaria analizada en esta obra evidencia que los espacios de reflexión crítica y práctica supervisada contribuyen significativamente a la transformación de representaciones y al fortalecimiento de competencias inclusivas. No obstante, estos esfuerzos deben trascender la lógica de asignaturas aisladas y consolidarse como ejes transversales del currículo de formación docente. La inclusión no puede ser concebida como contenido complementario; debe asumirse como parte integral del proyecto educativo y de la construcción profesional de los futuros docentes.

El camino hacia una educación inclusiva efectiva requiere un compromiso permanente con la investigación continua. No basta con implementar políticas y estrategias aisladas; es necesario generar evidencia sólida sobre los efectos de dichas intervenciones en el aprendizaje y la participación de los estudiantes con NEE. Este proceso de búsqueda permite identificar prácticas exitosas, áreas de mejora y nuevas tendencias que consoliden un enfoque educativo que realmente responda a la diversidad. Además, facilita la construcción de conocimientos contextualizados, adaptados a

cada región y tipo de necesidad educativa, evitando la aplicación de modelos genéricos que no consideren la realidad local.

Asimismo, la evaluación constante de las políticas inclusivas se vuelve un pilar fundamental. Las normativas y los planes estratégicos deben revisarse periódicamente para garantizar que su aplicación tenga un impacto real en las aulas y no quede únicamente en el papel. Esto implica desarrollar indicadores claros de seguimiento, mecanismos de retroalimentación y espacios de diálogo entre docentes, familias y autoridades educativas. La participación de todos los actores educativos se convierte en un elemento indispensable para construir políticas inclusivas efectivas y sostenibles.

Otro desafío clave es el desarrollo de innovación pedagógica. La diversidad en el aula demanda metodologías flexibles, recursos adaptados y estrategias didácticas creativas que permitan a todos los estudiantes acceder al aprendizaje de manera significativa. Este concepto no sólo abarca la tecnología educativa, sino también los enfoques curriculares, las dinámicas de enseñanza y los modelos de evaluación inclusivos que reconozcan y valoren las capacidades de cada estudiante. Además, fomenta la experimentación y el intercambio de buenas prácticas entre docentes, favoreciendo la creación de entornos de aprendizaje más participativos y motivadores.

Un aspecto decisivo que complementa estos desafíos es la transformación de la cultura escolar. Las actitudes, creencias y representaciones sobre la discapacidad influyen directamente en la manera en que se organiza el aula, se diseñan las actividades y se establece la interacción entre estudiantes y docentes. Para que la inclusión sea efectiva, las instituciones deben trabajar en la construcción de un entorno escolar que valore la diversidad como un recurso educativo y no como una limitación. Esto implica la implementación de programas de sensibilización, espacios de

diálogo y prácticas colaborativas que promuevan la participación efectiva de los estudiantes con NEE sensoriales.

Por supuesto, también resulta indispensable incorporar la voz y experiencia de los estudiantes con NEE sensoriales en la construcción de políticas, estrategias y materiales educativos. Escuchar a quienes viven directamente los desafíos de la inclusión permite diseñar intervenciones más pertinentes, sensibles y efectivas, fomentando su autonomía y participación real en el aprendizaje. Integrar estas perspectivas refuerza la equidad y garantiza que la educación inclusiva trascienda el cumplimiento normativo para convertirse en una práctica pedagógica auténtica y transformadora.

En síntesis, la inclusión educativa no puede reducirse al cumplimiento formal de políticas ni a la declaración de principios; su realización efectiva depende de la articulación coherente entre normativa, práctica pedagógica, formación docente, cultura escolar y participación comunitaria. Como respuesta a ello, el Modelo de coherencia inclusiva se configura como una herramienta estratégica para guiar esta articulación, ofreciendo un marco que permite identificar brechas, fortalecer vínculos entre niveles del sistema educativo y garantizar que los estudiantes con NEE sensoriales accedan a una educación equitativa, participativa y significativa. Así, la inclusión deja de ser un discurso aspiracional para convertirse en un compromiso ético, pedagógico y social, que trasciende el aula y se proyecta hacia la transformación sostenida del sistema educativo en su conjunto.

# Referencias

- Centeno, A. M., & Grebe, M. de la P. (2021). El currículo oculto y su influencia en la enseñanza en las ciencias de la salud. *Investigación en Educación Médica*, 10(38), 89-95. <https://doi.org/10.22201/fm.20075057e.2021.38.21350>
- Center for Applied Special Technology. (2024). *Universal Design for Learning Guidelines version 3.0*. CAST. <https://udlguidelines.cast.org>
- Clavijo Castillo, R. G., & Bautista-Cerro, M. J. (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>
- Constitución de la República del Ecuador. Registro Oficial 449 del 20 de octubre de 2008 (Ecuador). <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2012/08/Constitucion.pdf>
- Farfán Cabrera, M. T., & Reyes Adán, I. A. (2017). *Gestión educativa estratégica y gestión escolar del proceso de enseñanza-aprendizaje: una aproximación conceptual. REencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, 28(73), 45-61. <https://www.redalyc.org/journal/340/34056722004/34056722004.pdf>
- González-Rojas, Y., & Triana-Fierro, D. A. (2018). Actitudes de los docentes frente a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. *Educación y Educadores*, 21(2), 200-218. <https://doi.org/10.5294/edu.2018.21.2.2>
- Hernández, P., & Samada, Y. (2021). La educación inclusiva desde el marco legal educativo en el Ecuador. *ReHuSo*, 6(3) 52-67. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5512949>

- Ley Orgánica de Discapacidades. Registro Oficial Suplemento 796 del 25 de septiembre de 2012 (Ecuador). [https://www.consejodiscapacidades.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/02/ley\\_organica\\_discapacidades.pdf](https://www.consejodiscapacidades.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/02/ley_organica_discapacidades.pdf)
- Ley Orgánica de Educación Intercultural. Registro Oficial Suplemento 417 del 31 de marzo de 2011 (Ecuador). <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/05/Ley-Organica-Educacion-Intercultural-Codificado.pdf>
- Martínez Ordoñez, M. P., Villamar Vences, V. I., Zhindón Bermeo, E. A., & Armijos Romero, P. E. (2025). Inclusión educativa en el Ecuador: avances, desafíos y perspectivas desde la normativa vigente. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(2), 8030-8048. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rem.v9i2.17525](https://doi.org/10.37811/cl_rem.v9i2.17525)
- Martínez-Usarralde, M. J. (2021). Inclusión educativa comparada en UNESCO y OCDE desde la cartografía social. *Educación XXI*, 24(1), 93-115, <http://doi.org/10.5944/educXXI.26444>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2021). *Lineamientos para la atención educativa a estudiantes con necesidades educativas específicas asociadas o no a la discapacidad*. Minedec. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2024/12/lineamiento-evaluacion-personas-con-NEE.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2023). *Global education monitoring report 2023: Technology in education – A tool on whose terms?* Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385723>

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2020: Inclusión y educación: Todos sin excepción*. Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374817>
- Organización de las Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. UN. <https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf>
- Organización Mundial de la Salud. (2001). *Clasificación internacional del funcionamiento, de la discapacidad y de la salud (CIF)*. OMS. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/43360>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2023). *Equity and Inclusion in Education: Finding Strength through Diversity*. OCDE. <https://doi.org/10.1787/e9072e21-en>
- Rodríguez Ortiz, C. E., Gamboa Ferrer, L. R., & Alcántara Ortiz, D. A. (2025). El perfil del docente de educación inclusiva universitaria en Latinoamérica. Revisión sistemática. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 9(39), 3272-3284. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v9i39.1117>
- Stolz, S., & Webster, R. S. (Eds.). (2020). *Measuring Up in Education: Philosophical Explorations for Justice and Democracy Within and Beyond Cultures of Measurement in Educational Systems*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429343421>

## **Sobre la autora**

### **Cinthya Alejandra Vásconez García**

Nació en 1999, en Quito, provincia de Pichincha. Es magíster en Educación Inclusiva y Atención a la Diversidad, por la Universidad UTE, y licenciada en Educación Inicial, por la Universidad Central del Ecuador. Actualmente es docente investigadora de la carrera de Educación Básica, en la Universidad Politécnica Estatal del Carchi; estudiante de maestría en Docencia e Investigación en la Educación Superior, en la Universidad Estatal de Milagro; y doctoranda del programa de Educación e Innovación, en la Universidad de Investigación e Innovación de México.



*Entre el discurso y la práctica: necesidades educativas específicas sensoriales e inclusión escolar* es una obra que invita a reflexionar sobre los desafíos y las oportunidades que enfrenta la educación inclusiva en la actualidad. A partir de un enfoque teórico y práctico, el libro analiza las necesidades educativas específicas asociadas a las discapacidades sensoriales, ofreciendo herramientas para comprenderlas y responder a ellas desde una perspectiva de derechos, equidad y calidad educativa.

A lo largo de sus capítulos, se presentan fundamentos conceptuales, marcos normativos, estrategias didácticas, así como nociones sobre adaptaciones curriculares, recursos de accesibilidad y experiencias aplicables a diversos contextos educativos. El presente trabajo busca fortalecer las competencias de docentes, estudiantes, investigadores y profesionales de la educación, promoviendo prácticas pedagógicas que garanticen la participación, el aprendizaje y el desarrollo integral de todos los estudiantes.

Este libro constituye una invitación a transformar el discurso en acciones concretas, reconociendo la diversidad como un valor y la educación inclusiva como un compromiso ético, social y profesional para la construcción de escuelas verdaderamente accesibles y respetuosas de las diferencias.

ISBN 978-9942-625-75-5



9 789942 625755