

<https://doi.org/10.47633/snpyps25>

Diversidad funcional, emocional y de conducta: sistematización de una experiencia de formación continua a docentes

Functional, emotional and behavioral diversity: systematization of a continuous teacher training experience

Diversidade funcional, emocional e comportamental: sistematização de uma experiência de formação contínua para professores

Marianella Castro-Pérez

Universidad Nacional. Heredia, Costa Rica



<https://ror.org/01t466c14>



<https://orcid.org/0000-0001-7428-0285>

marianella.castro.perez@una.cr

Cristina Navarro-Rodríguez

Universidad Nacional. Heredia, Costa Rica



<https://ror.org/01t466c14>



<https://orcid.org/0000-0001-5150-2332>

cristina.navarro.rodriguez@una.cr

Recibido 21-2-2025 | Revisado 23-5-2025 | Aceptado 25-9-2025



Nuestros artículos son publicados bajo los términos de la licencia internacional Creative Commons Atribucion-NoComercial-CompartirIgual 4.0.

Resumen

El presente artículo sistematiza la experiencia desarrollada en el proyecto integrado de investigación y extensión titulado “Formación y Acompañamiento Docente” del Instituto de Estudios Interdisciplinarios de la Niñez y la Adolescencia, en respuesta a la necesidad de fortalecer la atención a la diversidad en el aula. A partir de un diagnóstico aplicado a docentes costarricenses, se identifica una carencia de formación sobre diversidad funcional por lo que se diseña un curso teórico-práctico en el que participaron 26 docentes. La metodología se adscribió al enfoque mixto, con instrumentos de preguntas abiertas y cerradas aplicados antes y después del proceso formativo. Los resultados evidencian que el mayor impacto fue una transformación paradigmática hacia el concepto de diversidad funcional, potenciando mayor claridad conceptual, disposición para realizar ajustes en el aula y fortalecimiento del vínculo con las familias. Se revela la tensión psicosocial que experimentan las docentes: sus emociones mixtas (compromiso, empatía, frustración y preocupación) manifiestan un profundo dilema ético entre el deseo de ofrecer atención de calidad y la percepción de falta de soporte sistémico. Al cierre del curso, se valora positivamente la propuesta formativa. Los hallazgos subrayan que una formación efectiva debe catalizar reflexión conceptual profunda, articulando teoría, experiencia y acompañamiento entre pares, y validando el bienestar docente como condición indispensable para una inclusión educativa sostenible.

Palabras clave: discapacidad; diversidad funcional; emociones; formación docente; inclusión educativa.

Abstract

This article systematizes the experience developed in the integrated research and extension project titled “Teacher Training and Support” of the Interdisciplinary Institute for Childhood and Adolescence Studies, in response to the need to strengthen attention to diversity in the classroom. Based on a diagnostic assessment applied to Costa Rican teachers, a lack of training on functional diversity was identified, leading



to the design of a theoretical-practical course in which 26 teachers participated. The methodology followed a mixed-methods approach, using open and closed-ended instruments applied before and after the training process. The results show that the main impact was a paradigmatic transformation towards the concept of functional diversity, which fostered greater conceptual clarity, a willingness to make classroom adjustments, and a strengthened bond with families. Furthermore, the psychosocial tension experienced by the teachers is revealed: their mixed emotions (commitment, empathy, frustration, and concern) manifest a profound ethical dilemma between the desire to provide quality care and the perception of a lack of systemic support. At the end of the course, the training proposal was positively evaluated. The findings underscore that effective training must catalyze deep conceptual reflection, articulating theory, experience, and peer support, and validate teacher well-being as an indispensable condition for sustainable educational inclusion.

Keywords: disabilities; emotions; functional diversity; teacher training; educative inclusion.

Resumo

O presente artigo sistematiza a experiência desenvolvida no projeto integrado de pesquisa e extensão intitulado “Formação e Acompanhamento Docente” do Instituto de Estudos Interdisciplinares da Criança e do Adolescente, em resposta à necessidade de fortalecer a atenção à diversidade na sala de aula. A partir de um diagnóstico aplicado a docentes costarriquenhos, identifica-se uma carência de formação sobre diversidade funcional, o que levou à criação de um curso teórico-prático do qual participaram 26 docentes. A metodologia adotou uma abordagem mista, com instrumentos de perguntas abertas e fechadas aplicados antes e depois do processo formativo. Os resultados evidenciam que o maior impacto foi uma transformação paradigmática em direção ao conceito de diversidade funcional, potencializando maior clareza conceitual, disposição para realizar ajustes na sala de aula e fortalecimento do vínculo com as famílias. Revela-se também a tensão psicossocial vivenciada pelas docentes: as suas emoções mistas (compromisso,

empatia, frustração e preocupação) manifestam um profundo dilema ético entre o desejo de oferecer uma atenção de qualidade e a percepção de falta de suporte sistêmico. Ao final do curso, a proposta formativa é avaliada positivamente. Os achados ressaltam que uma formação eficaz deve catalisar uma reflexão conceitual profunda, articulando teoria, experiência e acompanhamento entre pares, e validando o bem-estar docente como condição indispensável para uma inclusão educacional sustentável.

Palavras-chave: deficiências; diversidade funcional; emoções; formação de professores; inclusão educativa.

Introducción

La educación inclusiva ha cobrado relevancia en las últimas décadas, al reconocerse la importancia de construir sociedades más inclusivas y garantizar el derecho a la educación para todas las personas, independientemente de su condición. En este contexto, surge la necesidad de concientizar sobre la importancia de los ambientes educativos y de las estrategias para la atención de la población con diversidad funcional.

Aunque el Ministerio de Educación Pública (MEP) costarricense ha emitido medidas en materia de inclusión, este tema sigue siendo un reto para la comunidad docente en el aula. Esto se refleja en indagaciones previas con docentes ([Castro Pérez, 2022](#)), donde la diversidad funcional surge como una necesidad constante de actualización.

Por ello, se propone este primer encuentro formativo, centrado en el abordaje de la diversidad funcional, emocional y de conducta en el aula. Las evaluaciones del curso muestran que las personas docentes reconocen la necesidad de formación en esta área. Se evidencia empatía, compromiso y deseo de brindar una mejor atención; sin embargo, también expresan preocupación ante la falta de claridad sobre cómo actuar, así como por la carencia de materiales, herramientas, estrategias o espacios adecuados para trabajar con poblaciones diversas ([Castro Pérez, 2022](#)). Por eso, se subraya la importancia de crear espacios que, más que

simples capacitaciones, funcionen como entornos de diálogo, apoyo mutuo y acompañamiento técnico y formativo en el quehacer docente.

El curso Diversidad funcional, emocional y de conducta: Estrategias de abordaje en el aula, gestado en el marco del proyecto de Formación Docente del INEINA, se plantea como un espacio teórico-práctico para responder a inquietudes de las personas docentes. Busca ofrecer conocimientos y estrategias para atender diversas situaciones, como neurodivergencias, “deficiencias” sensoriales y motoras, dificultades emocionales y de conducta y aquí también se incluyeron las altas capacidades, debido a que es una población con necesidades educativas particulares, frecuentemente ignoradas ([Castro Pérez & Navarro Rodríguez, 2023](#)).

Cabe señalar que el curso, además de brindar herramientas prácticas, centró su eje en incorporar el término “diversidad funcional” dentro del vocabulario y enfoque de atención a la diversidad. La discusión sobre el uso del término “personas con diversidad funcional” en lugar de “personas con discapacidad”, es un debate que aun hoy continua, por lo que es importante aportar a la discusión y es también un interés, por parte de las autoras, contribuir a esta reflexión necesaria.

Diversidad funcional vs. discapacidad

En la comprensión de lo que tradicionalmente se ha definido como discapacidad, han existido tres principales abordajes: el biomédico, el social y biopsicosocial ([Berghs, 2020](#); [Cáceres Rodríguez, 2020](#)). El biomédico define la discapacidad en términos clínicos y condiciones médicas de la persona, su enfoque de intervención apunta a la rehabilitación, la superación de la limitación y -en la medida de lo posible- a acercarse un estado “normal”. El enfoque social surge a partir de una problematización del concepto, considerando que es la sociedad quien pone barreras a las personas y limita su integración. El enfoque biopsicosocial, materializado en la Convención de Derechos de la ONU, aprobada en el 2006, propone una visión de la discapacidad que pretendía integrar el paradigma médico y social, integrando también el enfoque de derechos y buscaba garantizar una vida digna e integración social plena ([Berghs, 2020](#); [Cáceres Rodríguez, 2020](#)).

En 2005, desde el Foro de Vida Independiente, se propuso el uso de “diversidad funcional” como una expresión alternativa para referirse a la discapacidad, aunque no se limita a esta. Lo que se pretendía era encontrar un término que dignifica y representa mejor la idea de que todos poseemos habilidades y limitaciones ([López Mainieri, 2019](#)), y a la vez, manifestar un rechazo por definir a las personas por sus condiciones médicas ([Cáceres Rodríguez, 2020](#)).

La diversidad funcional reconoce que todas las personas tienen capacidades, limitaciones y formas distintas de actuar y aprender, así, la discapacidad se entiende como una expresión de la diversidad humana, con fortalezas y dificultades propias. Este término busca dignificar a las personas y permite visibilizar que, dentro de la población, existe una amplia gama de capacidades y limitaciones, por lo que hablar de diversidad resulta más apropiado, “la aceptación de la diversidad supone un motor de transformación social, en tanto el desarrollo de políticas inclusivas tendrá efectos positivos en toda la sociedad” ([Cáceres Rodríguez, 2020](#), p. 13). La diversidad funcional abarca condiciones relativas a la estructura corporal o psíquica que pueden representar variaciones en acciones cotidianas, formas de aprendizaje, interacción y adaptación social ([López Mainieri, 2019](#); Organización de Estados Iberoamericanos, Oficina Nacional en Panamá, [OEI, 2023](#)).

De igual manera, se contextualizó cómo la educación tradicional fue diseñada para un “promedio” idealizado, centrado en un docente transmisor y estudiantes receptores pasivos ([Espíndola Juárez & Granillo Macías, 2021](#)). Este modelo excluyó a quienes no encajaban en esos estándares, ignorando que la diversidad es inherente a toda persona.

El Enfoque de Derechos refuerza dos ideas clave en educación: toda persona posee dignidad y valor humano intrínseco, por lo tanto, la exclusión es inaceptable; y la educación es un derecho humano que debe garantizarse sin discriminación ([Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2019](#)). Esto exige superar el modelo educativo tradicional excluyente y avanzar hacia un paradigma inclusivo que responda a la diversidad humana. Así, la educación inclusiva busca garantizar una educación de calidad para todos, eliminando barreras y promoviendo la participación, con estrategias pedagógicas diversificadas que permitan a todos los estudiantes (con o sin discapacidad, con altas

capacidades o con características diversas) acceder al aprendizaje con equidad ([Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2019](#)).

En Costa Rica, según [Ramírez Vásquez y Badilla Huertas \(2021\)](#), el impulso hacia un modelo inclusivo se da con la ratificación de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Ley 8661) y la Ley 7600, que obligan al Estado a garantizar la inclusión y participación de las personas con diversidad funcional. Esta ley introdujo las necesidades educativas especiales y adecuaciones curriculares como estrategia de atención, aunque bajo un modelo transitorio. En cambio, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) propone un enfoque inclusivo desde el origen, considerando la diversidad en todos los aspectos del proceso educativo ([Johnstone, 2014](#)).

En el marco jurídico nacional e internacional, así como los protocolos de atención educativa, todavía usan el término personas con discapacidad y necesidades educativas especiales, por tanto, se reconoce la coexistencia de términos. Asimismo, se tomaron en cuenta los diversos cuestionamientos al concepto de diversidad funcional, que consideran que es una negación de la discapacidad y de las necesidades de apoyos y adaptaciones, además de que se presta a confusión ([Canimas Brugué, 2015](#); [Gil González, 2020](#)). La posición de las autoras es que el uso del término no desmerita el hecho de que hay una población que requiere apoyos educativos, adaptaciones físicas, terapias, tratamientos, entre otros y que la sociedad requiere garantizar el disfrute pleno de derechos, calidad de vida y bienestar para todas las personas.

Durante el curso se abordaron tres ejes: diversidad funcional sensorial, motora e intelectual. La percepción sensorial implica transformar estímulos en señales para el cerebro que le permiten a las personas, recibir, captar e interpretar la información que viene del exterior ([Salcedo Aparicio et al., 2022](#)); por lo que las deficiencias visuales, auditivas y la sordoceguera suponen un reto para el aprendizaje ([OEI, 2023](#)), es por ello que se requieren estrategias centradas en superar barreras de acceso. La diversidad funcional motora limita la movilidad, aunque no siempre impacta el aprendizaje. La diversidad funcional intelectual incluye condiciones neurodivergentes, como altas capacidades ([Arboleda Sánchez, 2024](#); [OEI, 2023](#)).

Los trastornos del neurodesarrollo son alteraciones en el desarrollo cerebral que surgen en la infancia y afectan el ámbito personal, social, académico o laboral ([Fuentes Biggi, 2017](#)). Según el DSM V ([American Psychiatric Association, 2023](#)), se manifiestan tempranamente con síntomas como déficits en habilidades esperadas o conductas en exceso, y suelen coexistir. Este grupo incluye el Trastorno del Desarrollo Intelectual, Trastorno del Espectro Autista, Trastorno de Déficit Atencional con Hiperactividad, Trastornos del Aprendizaje, de la comunicación, motores y de tics. A partir de estos contenidos, el curso incorporó también los problemas emocionales y de conducta, que, según el Ministerio de Educación Pública ([MEP, 2022](#)), pueden afectar el aprendizaje y la interacción social, sin implicar necesariamente una condición previa, ya que muchas veces son respuestas a situaciones difíciles.

A su vez, se consideraron las altas capacidades, como la superdotación y los talentos, frecuentemente ignorados en contextos educativos. Aunque no representan una limitación, si requieren atención educativa que responda a sus necesidades particulares que la educación tradicional no siempre ofrece.

El objetivo de ese trabajo es sistematizar la experiencia formativa del curso Diversidad funcional, emocional y de conducta: Estrategias de abordaje en el aula, recuperando las percepciones, aprendizajes y valoraciones de las personas docentes participantes. Se busca comprender las necesidades de formación en torno a la atención de la diversidad funcional, así como evidenciar los cambios en conocimientos, actitudes y prácticas pedagógicas antes y después del proceso formativo, en el contexto de la educación inclusiva en Costa Rica.

Metodología

Este artículo sistematiza la experiencia del proceso formativo e investigativo realizado con docentes participantes en el curso Diversidad funcional, emocional y de conducta. Como proyecto de naturaleza integrada, se combinaron acciones de investigación (aplicación de instrumentos y análisis de información) y de extensión (desarrollo del curso de educación permanente para docentes). A continuación, se resume cada componente y el accionar metodológico seleccionado.



Metodología de la extensión

El curso se impartió en modalidad virtual mixta: 20 horas en presencialidad remota y 20 horas asincrónicas, para un total de 40 horas de aprovechamiento ([Castro Pérez & Navarro Rodríguez, 2023](#)). Con el fin de evaluar el impacto del proceso formativo, se aplicó un cuestionario inicial y otro final, cuyo procedimiento se detalla en la sección de metodología de la investigación.

Muestra

La muestra está compuesta por 26 personas participantes matriculadas en el curso y posteriormente consultadas, de las cuales cinco son docentes de Preescolar, 12 trabajan en Educación General Básica, tres son parte del servicio de apoyo educativo, una es docente universitaria y las demás no dieron información al respecto. Asimismo, provienen todas las provincias del país, especialmente de Heredia (14). La mayoría cuentan con nivel educativo de licenciatura (12) o bachillerato (10) y con una experiencia profesional de entre 5 y 15 años. La mayor parte labora en centros educativos urbanos (17); 15 en instituciones privadas, 10 en públicas y una en una institución subvencionada. El número de personas menores de edad a cargo varió, con un promedio de 28 estudiantes por docente.

Metodología de la investigación

El abordaje metodológico fue mixto; es decir, con tratamiento cuantitativo y cualitativo, el cual permitió conocer las perspectivas de las participantes sobre el abordaje de la "discapacidad" desde un paradigma que implica una nueva terminología poco conocida y usada en el país como es la diversidad funcional.

Se garantizó el respeto a los principios éticos mediante un consentimiento informado que explicaba los objetivos del estudio, aseguraba la participación voluntaria, el derecho a desistir en cualquier momento y la confidencialidad de la información. Las personas que no deseaban participar en la investigación igualmente recibieron la capacitación.



En el consentimiento se detallaron los fines de la investigación y las formalidades relacionadas con el uso de la información, resguardando la identidad de los participantes. Las docentes-investigadoras se comprometieron a proteger estos derechos y asegurar su cumplimiento.

Se aplicaron formularios digitales (Google Forms) para evaluar el impacto del proceso formativo. Se utilizaron dos cuestionarios: un diagnóstico al inicio y otro final, ambos con preguntas abiertas y cerradas sobre conocimientos, actitudes, dudas y necesidades relacionadas con la diversidad funcional. Estos instrumentos fueron validados por personas expertas y se realizaron pruebas piloto. Para este artículo, se presentan los resultados de ambos cuestionarios (inicial y final), priorizando las preguntas más pertinentes. Cabe resaltar que las 26 personas respondieron el cuestionario inicial, pero el final fue respondido por 14 docentes, la razón es que algunas personas no continuaron el curso y otras no lo respondieron por diversas razones que se respetaron.

El análisis de los datos cuantitativos se llevó a cabo mediante estadística descriptiva por medio del programa de Microsoft Excel, con el fin de procesar las preguntas cerradas. Las respuestas abiertas se procesaron desde un enfoque mixto, estableciéndose categorías de análisis a posteriori, a partir del discurso, es decir, en categorías emergentes. Algunas preguntas permitían respuestas múltiples y extensas, por lo que el análisis se basó en el número de respuestas dadas y no de la cantidad de participantes.

Resultados y discusión

Diagnóstico inicial

A continuación, se presenta el análisis de los resultados del instrumento diagnóstico aplicado al inicio del curso, cuyo objetivo fue conocer las características e inquietudes de las personas participantes, así como su nivel inicial de conocimiento sobre diversidad funcional, emocional y de conducta. Tal como se expuso en la metodología, las respuestas se agrupan en bloques analíticos y categorías

emergentes. El análisis se organiza en cinco bloques principales: diversidad funcional y el rol docente, nivel y utilidad de los conocimientos en diversidad funcional, aspectos metodológicos para atender la diversidad funcional, apoyo a la familia de niños y niñas con diversidad funcional y vivencias y experiencias de la atención a la diversidad funcional.

1. Diversidad funcional y el rol docente

Este bloque explora si quienes matricularon el curso tienen estudiantes con diversidad funcional, emocional y de conducta. La mayoría responde afirmativamente; solo una persona indica que no, y dos no contestan. Esto evidencia que la atención a estudiantes con diversidades es una realidad común, lo cual refuerza la pertinencia del tema y la necesidad de abordarlo tanto desde el conocimiento teórico como desde estrategias prácticas aplicables en el aula.

Ante la consulta sobre el conocimiento de las medidas dictadas por el MEP, de las 26 personas, 13 (50%) indicaron que no las conocen, 10 (38,5%) que sí, y el resto brinda respuestas intermedias, como conocer ciertos protocolos sin saber su nombre o tener información parcial. Una docente comenta: “no conozco mucho del tema”. Esto sugiere que muchas docentes no manejan con claridad los lineamientos oficiales, lo cual representa un obstáculo para su labor y una señal de la necesidad de mayor capacitación.

Al preguntar si cuentan con herramientas pedagógicas y metodológicas adecuadas para la atención a la diversidad, solo 6 personas (23,1%) responden que sí, 15 indican que no (57,7%) y 5 realizan observaciones como: “necesito conocer más” o “es importante actualizarse”. Estas respuestas reflejan una percepción clara de carencia de recursos y formación.

Estos hallazgos revelan una brecha significativa entre la política educativa y la práctica docente cotidiana. El desconocimiento de los lineamientos oficiales por parte de un 50% de los participantes no debe interpretarse únicamente como una falencia individual, sino como un síntoma de posibles fracturas en los mecanismos de comunicación y formación del sistema educativo. Esta situación coloca a al profesorado en una posición de vulnerabilidad, donde la responsabilidad de la inclusión recae sobre sus hombros sin el andamiaje institucional

necesario. La percepción de carencia de herramientas no es solo una demanda de más recursos, sino un reflejo de la tensión que experimentan las personas educadoras al enfrentarse a un imperativo ético y legal de inclusión sin sentirse suficientemente equipados para ello. En este contexto, la demanda por estrategias y empoderamiento, más que una solicitud de recetas, emerge como una búsqueda de legitimidad y seguridad en su quehacer profesional.

Aunado a la pregunta anterior, como se ve en la Tabla 1, se indaga con las personas participantes cuáles son las necesidades más urgentes de formación de cara a la diversidad funcional, emocional o de conducta.

Tabla 1

Necesidades de formación en diversidad funcional, emocional o de conducta

Categoría de análisis	Frecuencia en respuestas
Necesidad de estrategias de abordaje	15
Capacitaciones, formación y actualización profesional	8
No responde/no específica	2

Nota: elaboración propia con datos obtenidos de las personas participantes del curso, según frecuencia de mención y no por persona (2023)

La mayoría menciona la necesidad de estrategias prácticas, seguida por la formación y actualización. Algunas respuestas también resaltan la importancia de involucrar a la familia y a la institución. Una docente indica: “Considero que una necesidad es la formación en Educación especial; ya que a veces contamos con varios niños difíciles de abordar porque nos falta preparación”, lo cual hace pensar en la necesidad sentida de mayor “conocimiento y estrategias”.

Cabe resaltar la importancia de que el profesorado identifique que necesita estrategias de abordaje, de hecho, esa fue la expectativa más relevante que tenían a la hora de matricular el curso. Durante las interacciones en el curso, se pudo notar que las personas docentes si cuentan con un repertorio de estrategias de abordaje, pero las percibían como insuficientes o se sienten con inseguridad sobre su quehacer en el aula, por lo que se identifica que no solamente se requiere la formación, sino también el empoderamiento de las personas docentes.

2. Nivel y utilidad de los conocimientos en diversidad funcional

Se consulta a las personas participantes si han recibido capacitaciones sobre diversidad funcional: 17 responden que no (65,4 %) y nueve que sí (34,4 %). A quienes responden que sí, se les solicita especificar los temas abordados, aunque no todos son propiamente sobre diversidad funcional. Las temáticas más mencionadas son TDAH y TEA (3 personas), seguidas por habilidades blandas, estimulación y el DUA (2 menciones cada una).

Aquí se evidencia que la mayoría no ha recibido formación específica en diversidad funcional, lo cual es preocupante dada la importancia del tema y la demanda existente hacia las personas docentes para atender a estudiantes con diversidades. Esta falta de formación explica también la necesidad de estrategias pedagógicas, señalada en el bloque anterior, y la percepción de dificultad para abordar adecuadamente estas situaciones en el aula.

Se consulta además si consideran útiles las capacitaciones recibidas: 19 personas (90,5 %) las califican como muy útiles y 2 (9,5 %) como medianamente útiles. Este dato refuerza el valor de la formación en diversidad funcional y la necesidad de brindar más espacios como el propuesto.

Asimismo, se les pide evaluar su nivel de conocimiento sobre diversidad funcional, emocional y de conducta. Nadie se considera con un nivel "muy bueno", 16 personas (61,5 %) dicen tener un conocimiento "bueno", y 10 (38,5 %) que "necesitan mejorar". Estos datos subrayan la necesidad de que las universidades ofrezcan procesos formativos que acompañen la práctica docente.

La aparente contradicción entre la escasa formación específica reportada y una autopercepción de conocimiento mayoritariamente "bueno" merece un análisis más detenido. Este fenómeno podría estar relacionado con el efecto Dunning-Kruger, donde una competencia limitada en un área puede llevar a una sobreestimación de las propias habilidades. Sin embargo, también podría interpretarse como un testimonio de la formación incidental y el aprendizaje autónomo que los docentes emprenden por necesidad ante la ausencia de una oferta formativa estructurada. Calificar su conocimiento como "bueno" podría ser un acto de autoafirmación profesional frente a un sistema que no siempre provee

el soporte adecuado. Esta dualidad subraya la urgencia de programas formativos que no solo transmitan información, sino que también promuevan una reflexión crítica sobre la propia práctica y calibren la autopercepción del docente con los complejos desafíos de la educación inclusiva.

3. Aspectos metodológicos para atender la diversidad funcional

En primer lugar, se consulta a las personas participantes sobre cuáles cambios han tenido que hacer en su práctica de aula para atender a la diversidad estudiantil. La Tabla 2 muestra que la mayoría (12) menciona haber modificado su planificación, estrategias de aprendizaje y materiales. Destacan el uso de actividades lúdicas, rutinas estructuradas, apoyos visuales como pictogramas y herramientas tecnológicas. Se nota en algunas de las respuestas textuales a saber: "constante innovación de estrategias", "desarrollando actividades lúdicas", y "buscar diferentes estrategias tecnológicas para captar la atención del estudiante", entre otros.

Tabla 2

Cambios en la práctica docente para atender la diversidad funcional en el aula

Categoría	Frecuencia
Cambios en la planificación, estrategias de aprendizaje y materiales	12
Modificar el espacio físico y ubicación estratégica de los niños	10
Atención y acercamiento individualizado	5
Búsqueda personas de apoyo y actualización de conocimientos	5
Manejo de emociones del docente	3
No responden o no especifican	5

Nota: Elaboración propia con datos obtenidos de las personas participantes del curso, según frecuencia de mención y no por persona (2023)

Por otra parte, 10 docentes apuestan a cambios en el espacio físico del aula y ubicación estratégica del estudiantado, como ubicar a niños y niñas cerca de la pizarra o junto a la persona docente para evitar distracciones. También se mencionan adecuaciones del entorno: "implementación de nuevos espacios" o "ubicación estratégica en el aula", entre otros. Cinco docentes señalan la

importancia de una atención individualizada, expresando frases como “dedicar mayor atención a ese niño en particular” o “acercamiento individualizado”, todas las apreciaciones al parecer dirigidas a una sensibilidad del docente por acompañar a niñas y niños y hacerles sentir en un ambiente de calidez y cercanía. Además, se destaca la necesidad de actualización constante de la persona docente y de buscar apoyos externos y familiares.

En general, se percibe un intento por accionar estrategias en la atención a la diversidad en el aula. No obstante, algunas personas no responden o no especifican, a lo mejor porque actualmente no atienden a población con diversidad funcional, o por falta de conocimientos al respecto.

A continuación, se les solicita identificar qué tipo de apoyos requieren para fortalecer sus competencias profesionales en este ámbito (Tabla 3).

Tabla 3

Tipos de apoyo requerido por las docentes para la atención a la diversidad funcional, emocional y de conducta

Categorías	Frecuencia
Capacitaciones y actualización profesional	14
Herramientas, estrategias y materiales para aplicar en el aula	7
Apoyo y acompañamiento de profesionales externos y familia	6
Otros: “Los necesarios para mejorar”, “Grupos pequeños, aulas grandes”	4

Nota: Elaboración propia con datos obtenidos de las personas participantes del curso, según frecuencia de mención y no por persona (2023)

La necesidad más señalada es la formación continua: 14 docentes solicitan capacitaciones teóricas y prácticas con casos, estrategias y manejo de conductas. Algunos ejemplos son los siguientes: “información para mayor conocimiento sobre la atención y necesidades de la población”, o “capacitaciones con ejemplos y casos”. Esta necesidad se conecta directamente con la segunda categoría más mencionada (7 respuestas): herramientas, estrategias y materiales específicos para aplicar en el aula, como “apoyo en cuanto a estrategias y material didáctico”.

Además, seis docentes mencionan el acompañamiento de profesionales externos y colaboración con la familia ya que, por la naturaleza, para las condiciones de diversidad funcional es vital que se dé un abordaje en conjunto con la familia y con personal multidisciplinario.

Posteriormente, se les pide seleccionar entre varias opciones las necesidades puntuales que enfrentan. Pueden escoger más de una, y los resultados más frecuentes son los siguientes: recursos materiales (24), recursos humanos como asistentes de aula (23), y recursos físicos para adaptar el entorno (20). Estos datos refuerzan la coherencia con las respuestas anteriores, destacando que la atención a la diversidad funcional requiere condiciones adecuadas a nivel de infraestructura, acompañamiento profesional y recursos concretos.

4. Apoyo a la familia de estudiantes con diversidad funcional

A las personas docentes se les consulta si consideran que las familias requieren apoyo para acompañar a sus hijos e hijas en los procesos educativos. La gran mayoría (25 personas) responde afirmativamente, reconociendo la relevancia del rol familiar en la atención educativa.

Las personas participantes reconocen que las necesidades educativas son diversas y complejas, por lo que resaltan la importancia de una alianza entre la escuela y las familias. Aunado a la pregunta anterior, se les pregunta también sobre las acciones desarrolladas para apoyar a las familias del estudiantado con diversidad funcional, emocional o de conducta.

Siguiendo en esta línea, se les consultó acerca de las acciones que tomaron como docentes a la hora de articular esfuerzos y crear vínculos de apoyo con la familia, en este sentido, mencionaron las acciones que se reflejan en la Tabla 4.

Tabla 4

Acciones desarrolladas para el apoyo a las familias de niños o niñas con diversidad funcional, emocional y de conducta

Categoría de Análisis	Frecuencia
Charlas, talleres y reuniones para el acompañamiento mutuo	18
Comunicación constante y fluida con la familia (escrita o verbal)	11
Buscar profesionales de apoyo tanto institucionales como externos	11
Generar estrategias de abordaje en el hogar y aula	8
Actualmente ninguno	2

Nota: Elaboración propia con datos obtenidos de las personas participantes del curso, según frecuencia de mención y no por persona (2023)

Como muestra la tabla anterior, la acción más frecuente (18 menciones) es la realización de charlas, talleres y reuniones, espacios que permiten a las familias involucrarse en el proceso educativo. Una docente indica: "La institución ha desarrollado charlas con los padres de familia; también se hacen reuniones con los padres y las docentes". También se destaca la participación conjunta de docentes, directoras y madres. Once docentes señalan la comunicación constante con las familias, ya sea verbal o escrita. Esta se utiliza para alinear estrategias entre casa y escuela, como se evidencia en el comentario: "Al final de la jornada, hablar y decir lo qué pasó y cómo se trabajó para hacerlo similar en casa". Esto refleja un enfoque colaborativo y continuo entre ambos contextos.

Asimismo, se identifica como acción común la búsqueda de profesionales de apoyo, tanto institucionales como externos con 11 menciones. Estos ofrecen asesoría, charlas o acompañamiento, lo cual es valorado por las docentes. Se destaca que estas acciones permiten atender tanto al estudiantado como a sus familias, quienes pueden necesitar guía, contención emocional o referencias profesionales. Ocho docentes mencionan que brindan estrategias de abordaje en el hogar y aula para apoyar el trabajo con sus hijos e hijas. Estas abarcan lo académico y

lo socioafectivo, e incluyen materiales como videos, orientación sobre límites o sugerencias conjuntas. Un ejemplo es: “Darles información, estrategias y consejos en el establecimiento de límites y trato hacia el niño o niña, se crea en conjunto estrategias para cumplir en casa y en aula”.

En resumen, se evidencia que las personas docentes reconocen el valor del trabajo conjunto con las familias. Por ello, se considera un imperativo ético desde la universidad dotar al profesorado de herramientas para fortalecer el acompañamiento y mejorar la comunicación e intercambio de información.

5. Vivencias y experiencias de la atención a la diversidad funcional

Este bloque aborda las emociones que genera en las personas docentes la atención al estudiantado con diversidad funcional, emocional o de conducta. El comportamiento de las respuestas es presentado en la Tabla 5.

Tabla 5

Emociones que genera en las personas docentes la atención al estudiantado con diversidad funcional, emocional y de conducta

Categorías	Frecuencia
Positivas: interés, empatía, compromiso, desafío	12
Negativas: temor, frustración, preocupación, ansiedad e incertidumbre	8
Una mezcla de emociones tanto positivas como negativas	5
No responde	1

Nota: Elaboración propia con datos obtenidos de las personas participantes del curso, según frecuencia de mención y no por persona (2023)

Como muestra la Tabla 5, predominan emociones positivas: 12 docentes mencionan interés, empatía, compromiso y desafío, expresando frases como “ilusión, motivación, alegría” o “valentía al tomar el reto”. Ocho docentes reportan emociones negativas como temor, ansiedad y frustración, reflejando preocupación por brindar una atención adecuada a pesar de limitaciones: “es difícil cubrir en totalidad las necesidades...”, “estrés, nervios de fallar”. Cinco docentes expresan emociones mixtas, combinando entusiasmo con incertidumbre o tensión, lo cual evidencia una

vivencia emocional compleja que requiere acompañamiento profesional para evitar desgaste.

Es indudable que el abordaje de la diversidad representa un reto para las personas docentes, ya que las necesidades de apoyo y atención dentro del aula pueden ser de muy diversa índole, lo que complejiza su accionar y, en ocasiones, puede resultar desbordante a nivel profesional y emocional.

Al tenor de lo anterior, se solicitan los principales retos percibidos por las personas docentes en el proceso de atención a la diversidad funcional. Los resultados se presentan en la Tabla 6.

Tabla 6

Principales retos en la atención de la diversidad funcional según las docentes

Categoría	Frecuencia
Manejo de crisis emocionales, conducta y reacciones propias de la condición diversa con abordajes adecuados para los niños	11
Falta de conocimiento para generar estrategias que promuevan el logro de aprendizajes significativos, avances y resultados en los niños y niñas	7
Establecer trabajo conjunto y compromiso familiar y otros profesionales	5
Condiciones laborales del docente	2
No responde	1

Nota: Elaboración propia con datos obtenidos de las personas participantes del curso, según frecuencia de mención y no por persona (2023)

El reto más mencionado (11 docentes) es el manejo de crisis emocionales y conductas desafiantes, lo cual requiere experiencia y estrategias que muchas veces no se adquieren en la formación inicial. Siete docentes señalan la falta de conocimientos para promover aprendizajes significativos. Cinco mencionan dificultades para establecer un trabajo conjunto con las familias y profesionales. Solo dos mencionan condiciones laborales como obstáculo.

La coexistencia de emociones como el “compromiso” y la “empatía” junto con la “frustración” y el “temor” no es una simple anécdota, sino una radiografía de la carga psicosocial que implica la labor docente en contextos de alta diversidad. Estas “emociones mixtas” son la expresión de un profundo dilema ético: el deseo de ofrecer una atención de calidad choca con la percepción de no tener los recursos —personales, materiales o institucionales— para hacerlo. El reto más mencionado, el “manejo de crisis emocionales y conductuales”, sitúa al docente en un rol que trasciende lo pedagógico para adentrarse en lo terapéutico, un rol para el cual no necesariamente ha sido formado. Esta dimensión emocional es un factor crítico que, de no ser atendido institucionalmente, puede conducir al desgaste profesional o “burnout”, comprometiendo no solo el bienestar de la persona docente, sino la sostenibilidad de cualquier esfuerzo inclusivo a largo plazo. La frustración no es un fracaso personal, sino una respuesta lógica a una demanda sistémica que a menudo excede la capacidad de respuesta individual.

En conclusión, los relatos evidencian que, aunque la atención a la diversidad funcional implica desafíos emocionales y técnicos, el cuerpo docente muestra disposición para asumirlos con compromiso y afecto. Sin embargo, también enfrentan una sobrecarga que demanda mejores condiciones laborales y mayor apoyo institucional. Esto resalta la importancia de que centros educativos, autoridades y universidades fortalezcan tanto la formación como el acompañamiento a docentes en ejercicio. Con este panorama como base, se expone a continuación la valoración final del curso y sus principales aportes.

Valoración final del curso

Tras finalizar el proceso formativo con el grupo de docentes, se busca conocer sus principales apreciaciones sobre la experiencia vivida. Para ello, se aplica un cuestionario de evaluación, cuyas respuestas son agrupadas en bloques de análisis similares a los utilizados al inicio del curso, pero enfocados en valorar los aspectos trabajados durante el proceso. La información presentada a continuación proviene del formulario “Valoración final del curso”, completado por 14 de las 26 personas

docentes matriculadas inicialmente. El objetivo de este instrumento es determinar el nivel de impacto del proceso formativo.

1. Diversidad funcional y el rol docente

Refiriéndose al primer bloque de análisis, diversidad funcional y el rol docente, los resultados de la valoración final evidencian objetivos logrados importantes en cuanto a la construcción de aprendizajes significativos sobre este tema. Uno de los aspectos consultados es precisamente el nivel de cumplimiento de los objetivos del curso, así como los aprendizajes logrados en relación con la diversidad funcional.

Según la opinión de las personas docentes, los objetivos y contenidos están claros (12 personas totalmente de acuerdo), y la mayoría considera que el curso está bien organizado y planificado (13 personas totalmente de acuerdo). Esta claridad y organización resultan determinantes para mantener la motivación de las participantes y su compromiso tanto en las clases sincrónicas como asincrónicas, así como en la realización de las actividades propuestas.

En una pregunta abierta sobre los contenidos del curso, las 14 participantes ofrecen valoraciones positivas, utilizando adjetivos como “oportunos”, “variados y provechosos”, “actuales y necesarios”, y “completos y muy acertados”. Una de las respuestas destacadas señala que los contenidos son “muy interesantes, lástima que el tiempo en realidad es poco para poder ahondar en los temas”. Esta afirmación, coincidente con experiencias previas de las autoras, sugiere que cuando un curso despierta verdadero interés, suele percibirse como breve. Al respecto, queda sembrada la semilla para que ellas puedan seguir autogestionando su aprendizaje y utilizando nuevas maneras de fortalecerse en la práctica diaria de la atención a la diversidad en los espacios pedagógicos.

Además, otro grupo de respuestas resalta la aplicabilidad de los contenidos en los contextos pedagógicos reales, con frases como “relevantes para la práctica docente”, “atinentes a la realidad que se vive en aula” y “acordes a las necesidades y dificultades que enfrentamos actualmente en las aulas”, entre otros. Aunado a lo anterior, se consulta sobre el desempeño del equipo facilitador en aspectos como la claridad, el estímulo al interés, el aprovechamiento del tiempo y la disposición para ayudar. Todas las respuestas se ubican entre “de acuerdo” y “totalmente de

acuerdo", lo que evidencia una alta satisfacción con el desempeño del equipo docente.

2. Nivel y utilidad de los conocimientos en diversidad funcional

De manera similar, en el segundo bloque de análisis se evidencia que, tras finalizar el curso, ocho de las participantes consideran que ahora conoce mucho del tema, mientras que cinco indican que su nivel de conocimiento "es mucho mayor respecto a su conocimiento inicial". Estos datos reflejan un claro antes y después, donde la mayoría identifica avances significativos en sus conocimientos y habilidades en torno a la diversidad funcional. De la misma manera, se consulta a las participantes por la calificación del nivel de utilidad del curso, siendo que 13 personas (92,9 %) lo consideran "muy útil" y una anota que el curso le resulta "Excelente, super útil".

Una respuesta en particular resume una perspectiva transformadora sobre la diversidad funcional, más allá del enfoque centrado únicamente en la discapacidad. La participante señala: "Para mí lo más útil ha sido el acercamiento y comprensión de la perspectiva de la diversidad funcional, que por una parte ve a la persona, al niño y estudiante, como un individuo con características propias; y por otra parte, uno como profesional tiene claro los distintos trastornos y otras condiciones que pueden presentarse, con el fin de brindar oportunidades idóneas de aprendizaje".

En relación con el nivel de conocimiento teórico y el compartir de experiencias docentes, comentan que les resulta de provecho poder escuchar nuevas metodologías y estrategias de atención en el aula: "Las estrategias para implementar en el aula, de acuerdo con cada diversidad funcional". También se destaca la identificación con las vivencias de sus colegas ("Saber y reconocer que todas pasamos por lo mismo") y la apertura al error como parte del proceso de aprendizaje: "Debemos probar cosas nuevas sin miedo".

Específicamente se menciona que la metodología del curso, basada en lecturas, explicaciones y trabajos prácticos, es bien recibida: "La metodología fue excelente porque permitió un intercambio de ideas", "Las explicaciones y experiencias evidenciadas", y "Tanto la teoría como los aportes de las compañeras resultaron enriquecedores".

3. Aspectos metodológicos para atender la diversidad funcional

Este bloque se aborda en tres dimensiones: si la metodología del curso responde a las expectativas de las participantes; si aplican cambios en su práctica pedagógica; y si cuentan con herramientas adecuadas para enfrentar los procesos de aprendizaje de estudiantes con diversidad funcional.

Respecto a la metodología, las participantes la valoran positivamente, destacando su carácter participativo y bien estructurado: “Siempre participativa y constructiva”, “Combinación de clases sincrónicas y asincrónicas muy balanceada”, “Excelente mezcla de teoría, explicación y espacio para dudas”. Incluso las observaciones críticas reflejan interés: “Quería que no terminara cada clase”, “Se podría extender más el curso”, “Los conversatorios fueron muy buenos, podrían incluirse más”.

Por otra parte, respecto a los cambios implementados en la práctica docente, se observa que muchas participantes logran aplicar conocimientos adquiridos en el curso. A continuación, se presenta la Tabla 7 que resume las categorías emergentes:

Tabla 7

Cambios aplicados en la práctica docente para la atención de niños con diversidad funcional

Categoría	Frecuencia
Cambio de mentalidad y empatía	7
Cambios en el uso de estrategias en el aula	4
Cambios en la observación y atención a necesidades específicas	4
Cambios en el ambiente físico	4
Cambio en el uso y comprensión de conceptos y terminología	3
Cambios en el acompañamiento familiar	2

Nota: Elaboración propia con datos obtenidos de las personas participantes del curso, según frecuencia de mención y no por persona (2023)

Las participantes identifican seis ámbitos de transformación. El principal es el cambio de mentalidad y mayor empatía, reflejado en expresiones como “Ser más empática con mis estudiantes”, “Comprender desde la lógica y no desde lo emocional”, “Adaptarnos a los estudiantes”.

En cuanto al uso de nuevas estrategias, una docente señala: “He tratado de poner en práctica las estrategias según cada diversidad”. También destacan mejoras en la observación de necesidades: “Observar más allá de una posible etiqueta”, “Escuchar con más atención”. Estos cambios son clave para atender la diversidad funcional, pues sin observación puntual, se dificulta la creación de estrategias adecuadas.

Respecto al ambiente físico, se mencionan: “Ubicación estratégica”, “Mejorar el ambiente”, “Cambios de acceso y mobiliario”. En cuanto a conceptos, se pasa de hablar de “discapacidad” a “diversidad funcional”, lo que influye positivamente en la práctica y reduce errores. Finalmente, se valora el acompañamiento familiar, destacando la empatía y la escucha como bases del trabajo conjunto.

Sobre si cuentan con herramientas suficientes, 8 personas responden afirmativamente, 2 dicen que no, y 4 dan respuestas mixtas, reconociendo avances, pero también la necesidad de seguir aprendiendo. Como comenta una participante: “Tengo muchas herramientas nuevas, pero también mucho que aprender, porque cada día alguien hace algo diferente que da resultados, y de eso también se aprende”.

La transformación más significativa reportada por las participantes no es meramente instrumental —la adquisición de nuevas técnicas—, sino conceptual y actitudinal. El paso de una mentalidad centrada en el déficit a una que abraza la empatía y la adaptación al estudiante señala el inicio de un desplazamiento paradigmático, del modelo de integración al de inclusión. Mientras que la integración busca que el estudiante “se adapte” al sistema existente, la inclusión, reflejada en frases como “adaptarnos a los estudiantes”, implica una transformación del propio sistema para acoger la diversidad. El cambio terminológico de “discapacidad” a “diversidad funcional” no es un eufemismo, sino la manifestación de una reestructuración cognitiva que permite “observar más allá de una posible etiqueta”. Este hallazgo es crucial, pues sugiere que una formación efectiva no solo debe proveer herramientas, sino catalizar una reflexión profunda que modifique las creencias y representaciones que subyacen a la práctica pedagógica.

4. Apoyo a la familia de estudiantes con diversidad funcional

Con respecto al cuarto bloque de análisis apoyo a la familia de estudiantes con diversidad funcional, se plantea la pregunta abierta: “¿Cómo considera que puede apoyar a las familias de ahora en adelante para acompañar a sus hijos e hijas en los procesos educativos?”. El objetivo es valorar el impacto del curso en el fortalecimiento del vínculo entre docentes y familias de PME con diversidad funcional.

Las respuestas se agrupan en dos categorías. La primera es una mejora en el apoyo y motivación estratégica a las familias: ocho participantes señalan que el curso les proporciona herramientas útiles para brindar apoyo y estrategias que permiten una intervención educativa y familiar más adecuada ante la diversidad funcional. Algunas expresiones destacadas son: “A partir de este curso me genera más confianza en mí como docente, para poder dar estrategias a los familiares, y me oriento a que estaba bien en mis recomendaciones” y “Desde que inicié con mi labor docente siempre me he preocupado por apoyarlos, ya que me identifico mucho con ellos por mi situación personal con mi hija (...). Ahora me siento todavía más empoderada y con mucho más conocimiento para continuar ayudándolos con sugerencias en las prácticas necesarias”.

En segundo lugar, una mejora en la comunicación con las familias e información que se les puede brindar: seis participantes destacan avances en la calidad de la comunicación y en el tipo de información que pueden compartir con las familias. Un ejemplo textual: “La buena comunicación con los padres es una herramienta fundamental, además de aplicar las estrategias sugeridas por los especialistas y seguir incentivando a las familias para un proceso continuo”.

5. Vivencias y experiencias de la atención a la diversidad funcional

Por su parte, el quinto bloque de análisis, vivencias y experiencias de la atención a la diversidad funcional, ahonda en cómo se sienten durante el curso. En general, las 14 personas responden que la experiencia de aprendizaje es agradable, motivante y mencionan sentirse escuchadas e interesadas en el tema.

De la misma manera, se les insta a resumir la experiencia, para lo cual cabe resaltar que todas las valoraciones son positivas. Una muestra de las respuestas: “Felicitó a ambas profesionales por el dominio de los temas”, “Disfruté mucho del curso”, “Fue un curso hermoso, las profes super bellas, que transmiten el amor por lo que hacen, y eso es motivación”, “Les agradezco mucho por sus aportes y la organización que han tenido, para que este curso fuera un éxito. Les deseo muchos éxitos”, “Continuar con esta iniciativa para que nos continúen ayudando en nuestra práctica educativa”.

Conclusiones

A partir de los resultados obtenidos, se rescatan como los puntos más relevantes los siguientes:

Se identificó una fuerte necesidad de formación en diversidad funcional, especialmente en el desarrollo de estrategias y herramientas de abordaje. Además, se subrayó la importancia del acompañamiento continuo y del trabajo colaborativo con otros profesionales.

Entre los cambios implementados por las docentes, se mencionaron modificaciones en la planificación, en las estrategias y materiales, así como ajustes en el aula y en la ubicación de estudiantes.

En cuanto a emociones y actitudes, las personas docentes experimentaron sentimientos mixtos ante la atención educativa de estudiantes con diversidad funcional: empatía, compromiso y desafío, pero también temor, preocupación y frustración, lo cual evidencia que se trata de un reto significativo.

Los mayores retos identificados fueron el manejo de crisis emocionales y conductuales propias de las condiciones diversas, y la falta de conocimientos para generar estrategias que permitan aprendizajes significativos y avances en el estudiantado.

Como estrategias para trabajar con las familias, se destacaron charlas, talleres, reuniones, comunicación constante y la búsqueda de apoyo profesional, tanto institucional como externo.

Entre los elementos más importantes de la evaluación final se identifican los siguientes:

- Las personas participantes consideraron que el curso cumplió con sus objetivos, y valoraron positivamente la organización, metodología y pertinencia de los contenidos. Entre los aspectos más apreciados, se encontraron la metodología participativa, la conexión entre contenidos, la profundidad temática y los materiales complementarios.
- La mayoría afirmó haber disfrutado el curso y adquirido mayor conocimiento, una visión más amplia y nuevas habilidades en torno al tema, señalando que el curso fue de gran utilidad. Indicando además que lograron aplicar lo aprendido mediante ajustes y mejoras en su práctica docente y en los materiales utilizados en el aula.
- Se considera que se logró situar la concepción de diversidad funcional, en el vocabulario y a partir de un paradigma que deja de lado la palabra discapacidad y la sustituye por “diversidad funcional”.
- También se reportó una mejora en el apoyo estratégico y comunicativo hacia las familias, así como en la calidad de la información proporcionada.

Luego de lo presentado se puede concluir que los resultados de esta sistematización confirman que la formación continua es un eje neurálgico para la consolidación de la educación inclusiva en Costa Rica. Sin embargo, los hallazgos trascienden la mera confirmación de una necesidad de formación. Lo que emerge es la imagen de un cuerpo docente comprometido y resiliente, que se enfrenta a las complejidades de la diversidad funcional con una mezcla de vocación y desamparo. La brecha entre el marco normativo y el conocimiento docente, la tensión entre la responsabilidad asignada y los recursos disponibles, y la intensa carga emocional reportada, aluden a un panorama en el cual la inclusión es, en gran medida, sostenida por la voluntad y la capacidad de autoformación del profesorado. Esto plantea una cuestión fundamental sobre la sostenibilidad de un modelo inclusivo que depende más de la iniciativa individual que de un soporte sistémico robusto.

El cambio paradigmático del concepto de “discapacidad” hacia el de “diversidad funcional”, promovido en el curso, demostró ser más que un simple ajuste

terminológico. Actuó como un catalizador para la reflexión y la transformación de la práctica, permitiendo a las personas docentes pasar de un enfoque centrado en el déficit a uno basado en las potencialidades y en la adaptación del entorno. Este proceso evidencia que la deconstrucción de conceptos arraigados es un paso previo indispensable para la adopción de nuevas estrategias pedagógicas. Por tanto, la formación docente efectiva no puede limitarse a un enfoque instrumental de “caja de herramientas”, sino que debe abordar el nivel epistemológico, cuestionando las representaciones sobre la norma, la diferencia y el aprendizaje. Finalmente, este estudio subraya la imperiosa necesidad de que las políticas de formación docente reconozcan y atiendan la dimensión emocional del quehacer educativo. La empatía y el compromiso, si bien son motores poderosos, no son inagotables y requieren ser nutridos y protegidos mediante redes de apoyo entre pares, acompañamiento profesional y condiciones laborales que validen la complejidad de la tarea. Avanzar hacia una educación verdaderamente inclusiva exige, por tanto, no solo capacitar a los docentes en estrategias didácticas, sino también construir comunidades profesionales de acompañamiento, de práctica donde la vulnerabilidad pueda ser expresada y el bienestar de la persona docente sea considerado una condición sine qua non para el bienestar y el aprendizaje de todo el estudiantado. Las futuras líneas de investigación deberían explorar, con mayor profundidad, el impacto a largo plazo de estas intervenciones formativas, el acompañamiento y los factores institucionales que facilitan u obstaculizan la sostenibilidad de las prácticas inclusivas en el aula.

Referencias

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (5a ed.). American Psychiatric Association.
<https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Arboleda Sánchez, V. A. (2024). Neurodiversidad y Educación: Una Aproximación más allá del Trastorno. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(2), 6846–6866. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i2.11097



- Berghs, M. (2020). Biosocial Model of Disability. En D. Gu & M. E. Dupre (Eds.), *Encyclopedia of Gerontology and Population Aging* (pp. 1–7). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-69892-2_483-1
- Cáceres Rodríguez, C. (2020). Discapacidad, diversidad y derechos humanos: Apuntes para la reflexión y el debate. *Atlántida Revista Canaria de Ciencias Sociales*, (11), 9–25. <https://doi.org/10.25145/j.atlantid.20.11.01>
- Canimas Brugué, J. (2015). ¿Discapacidad o diversidad funcional? Siglo Cero. *Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 46(2), 79–97. <https://doi.org/10.14201/scero20154627997>
- Castro Pérez, M. (2022). 0361-22—Formación continua y acompañamiento de las personas docente. Universidad Nacional, Centro de Investigación y Docencia en Educación. <https://www.ppa.una.ac.cr/index.php/facultad-centros-y-sedes/centro/centro-de-investigacion-y-docencia-en-educacion-cide/0361-22-formacion-continua-y-acompanamiento-de-las-personas-docente>
- Castro Pérez, M., & Navarro Rodríguez, C. (2023). *Programa del Curso: Diversidad Funcional, emocional y de conducta*. Proyecto Formación continua y acompañamiento de las personas docentes. Código: 0361-22. Instituto de Estudios Interdisciplinarios de la Niñez y la Adolescencia, Centro de Investigación y Docencia en Educación. Universidad Nacional. Costa Rica.
- Costa Rica, Ministerio de Educación Pública. (2022). *Apoyo educativo en el área conductual*. <https://drea.mep.go.cr/educacion-especial/cuaderno-complementario-ndeg-2-apoyo-educativo-en-el-area-conductual>
- Espíndola Juárez, M. D. L. L., & Granillo Macías, R. (2021). Perspectivas de la escuela tradicional, nueva y contemporánea. *Ingenio y Conciencia Boletín Científico de la Escuela Superior Ciudad Sahagún*, 8(15), 30–34. <https://doi.org/10.29057/escs.v8i15.6458>
- Fuentes Biggi, J. (2017, marzo 29). *Trastornos del neurodesarrollo en la infancia y juventud*. Medikuen Ahotsa. <https://medikuenahotsa.com/articulo/144/trastornos-del-neurodesarrollo-en-la-ni%C3%B1ez-juventud>
- Gil González, S. (2020). Diversidad funcional, un término discutido. *Revista TecnoAccesible*, 3.

Johnstone, C. (2014). *El acceso al entorno de aprendizaje II: diseño universal para el aprendizaje*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.

<https://www.unicef.org/lac/informes/el-acceso-al-entorno-de-aprendizaje-ii-dise%C3%B1o-universal-para-el-aprendizaje>

López Mainieri, W. (2019, junio 5). *Discapacidad o diversidad funcional. ¿Quién decide?* Equipo de Coordinación Sociosanitaria. Gobierno Vasco.

<https://www.euskadi.eus/noticia/2019/discapacidad-o-diversidad-funcional-quien-decide/web01-a2zesosa/es/>

Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación. (2019). *Educación inclusiva: Fundamentos y prácticas para la inclusión*.

www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL006578.pdf

Organización de Estados Iberoamericanos, Oficina Nacional en Panamá. (2023). *Guía para la Intervención Continua y Atencional de la Población Escolar con Diversidad Funcional*.

<https://oei.int/oficinas/panama/publicaciones/guia-para-la-intervencion-continua-y-atencional-de-la-poblacion-escolar-con-diversidad-funcional/>

Ramírez Vásquez, M., & Badilla Huertas, O. C. (2021). El Diseño Universal para el Aprendizaje como base de la persona humana. *Revista Conexiones: una experiencia más allá del aula*, 13(3), 51–59.

Salcedo Aparicio, D. M., López Mindiola, J. J., Fuentes Torres, B. J., & Salcedo Aparicio, D. J. (2022). La percepción sensorial, la cognición, la interactividad y las tecnologías de información y comunicación (TIC) en los procesos de aprendizaje. *RECIAMUC*, 6(2), 388–395.

[https://doi.org/10.26820/reciamuc/6.\(2\).mayo.2022.388-395](https://doi.org/10.26820/reciamuc/6.(2).mayo.2022.388-395)