

## **Eje 3**

Procesos de orientación,  
inclusión y enseñanza  
en la escuela





# Modelo teórico dirigido a las prácticas pedagógicas, fundamentado en el Programa Todos a Aprender para el mejoramiento de la calidad educativa

Theoretical model aimed at teaching practices based on the Everyone Learn Program, to improve educational quality

Marilín Cuesta-Osorio<sup>1</sup>

Mayra Payares<sup>2</sup>

## Resumen

La educación es fundamental para la socialización y debe responder al rendimiento de la calidad educativa en las prácticas pedagógicas. Esta iniciativa tiene como propósito desarrollar un modelo teórico que sirva de guía para las prácticas en la Institución Educativa de Fredonia. Su enfoque se fundamenta en el Programa Todos a Aprender (PTA), con el fin de fortalecer la calidad de la educación. Se apoya en las teorías de Ausubel, Vygotsky, Hernández y Díaz, y en organismos como OREALC-UNESCO y OCDE. La metodología adoptó un enfoque cualitativo e interpretativo, utilizando el método fenomenológico de Husserl y entrevistas a profundidad con cinco docentes de educación básica primaria. La interpretación se realizó mediante categorización y triangulación de la información. Se definieron categorías

## Abstract

Education is essential for socialization and must evaluate educational quality in pedagogical practices. This initiative aims to develop a theoretical model for practices at the Fredonia Educational Institution, based on the "Todos a Aprender" Program, to improve educational quality. It is grounded in the theories of Ausubel, Vygotsky, Hernández, and Díaz, and organizations like OREALC-UNESCO and OECD. The methodology adopted a qualitative and interpretive approach, using Husserl's phenomenological method and interviews with five primary education teachers. Interpretation was carried out through categorization and triangulation of information, with descriptive categories defined from the original data to ensure validity and reliability. Findings revealed a lack of three components of the program:

<sup>1</sup> Universidad de Cartagena. Colombia, macos1976@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-5495-7746>

<sup>2</sup> Universidad Tecnológica de Bolívar. Colombia, mayrapayares23@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-5293-5682>

descriptivas desde los datos originales, garantizando validez interna y fiabilidad a través de informantes clave. Los hallazgos revelaron la ausencia de didácticas especializadas en tres componentes del programa: pedagógico, formación situada y movilización. Este modelo teórico busca abordar las debilidades identificadas en las concepciones docentes.

**Palabras clave:** calidad educativa, educación, formación docente, modelo teórico, prácticas pedagógicas, programa Todos a Aprender

pedagogy, situated training, and mobilization. This model aims to address weaknesses in teachers' conceptions specialized teaching methods.

**Keywords:** education, educational quality, teach theoretical model, pedagogical practices, Todos a Aprender Program.

## 1. Introducción

Mejorar la calidad educativa se ha convertido en una de las metas más urgentes para los países en vías de desarrollo, que buscan integrarse exitosamente en la dinámica de la sociedad del conocimiento del siglo XXI. Esta necesidad se convierte en un desafío aún mayor en contextos donde el acceso a una educación inclusiva y de calidad es limitado, particularmente para los grupos en situación de vulnerabilidad. En el caso de Colombia, la falta de experiencia en políticas educativas centradas en la calidad ha llevado a que se priorice inicialmente la cobertura educativa, concentrándose en la expansión de la Educación Inicial, Media y Superior.

Sin embargo, la importancia de la calidad en la educación no empezó a ser una prioridad hasta los primeros años de la década de 2010. En este periodo, el Ministerio de Educación Nacional implementó estrategias específicas para mejorar la calidad de la Educación Primaria, especialmente en áreas rurales y con recursos limitados.

El Programa Todos a Aprender (PTA) nació como una respuesta concreta a esta necesidad. Su objetivo principal es actualizar las prácticas pedagógicas y optimizar el desempeño docente en contextos educativos desfavorecidos. Este programa forma parte de un conjunto de estrategias orientadas a mejorar la calidad educativa, con un énfasis particular en los estudiantes que enfrentan condiciones vulnerables. La investigación que se presenta busca realizar un análisis exhaustivo del PTA y su efecto en las prácticas pedagógicas de los docentes, fundamentándose en teorías de pedagogía crítica, como las propuestas por Paulo Freire (1970), y en los procesos de transposición didáctica.

La estructura de la investigación se organiza en diferentes momentos: introducción, metodología empleada, resultados obtenidos y una propuesta de modelo teórico que busca fortalecer las prácticas pedagógicas en la Educación Primaria. Los estudios previos resultan fundamentales para comprender y desarrollar este trabajo investigativo. Por ejemplo, Hernández (2016) realizó una investigación en Valledupar, Colombia, titulada «Metodología del estudio de clase de los docentes Todos a Aprender», con el objetivo de establecer pautas estratégicas que fortalecieran la implementación de la metodología entre los maestros del programa. A través de un enfoque positivista y descriptivo proyectivo, se administró una encuesta a 139 docentes, revelando deficiencias significativas en la aplicación de la metodología. Con base en estos resultados, se propusieron estrategias centradas en el trabajo colaborativo y la reflexión crítica, lo que contribuyó al refuerzo práctico del programa.

Por otro lado, Del Valle Grisales (2017), en su tesis *Resignificar las prácticas pedagógicas de las maestras de Educación Preescolar*, centró su análisis en los programas de formación continua y su repercusión en las prácticas pedagógicas en Medellín. Utilizando un enfoque cualitativo, basado en estudios de caso, concluyó que el saber pedagógico se construye tanto a partir de la formación inicial como mediante reflexiones sobre la práctica docente. Además, destacó la importancia de contextualizar las prácticas pedagógicas en entornos marcados por problemas sociales y familiares. Subrayó, asimismo, el papel fundamental del juego, la literatura y el arte en el trabajo con niños.

Ambos estudios ofrecen perspectivas valiosas sobre la aplicación y transformación de las prácticas pedagógicas, complementando el enfoque adoptado por esta investigación sobre el Programa Todos a Aprender.

## 2. Metodología

La metodología que a continuación se expone se inscribe en el paradigma interpretativo. Este paradigma se refiere al análisis sistemático de la acción social a través de la observación directa y detallada de las personas en su entorno natural para llegar al entendimiento y a la interpretación de cómo crean y mantienen su mundo social. Martínez (2004) afirma que se utiliza este paradigma en la investigación científica cuando «se requiere abordar una interpretación de los fenómenos estudiados cuya misión es descubrir los significados de los objetos para dilucidar lo mejor posible su esencia, pero conservando su singularidad en el contexto del cual forma parte» (p. 78).

Hernández (2016) señala que el paradigma interpretativo es adecuado cuando se desea entender cómo los participantes, ya sean individuos o pequeños grupos, perciben los fenómenos que les afectan. Este enfoque permite profundizar en sus vivencias, puntos de vista, opiniones y los significados que atribuyen a su realidad, es decir, cómo perciben subjetivamente el mundo que les rodea.

El propósito del paradigma en esta investigación fue interpretar tanto la percepción que manejan los docentes sobre las prácticas pedagógicas en la Institución Educativa de Fredonia, ubicada en el Distrito de Cartagena de Indias, como los componentes teóricos del Programa Todos a Aprender, con el fin de incorporarlos a las prácticas pedagógicas de dicha institución; todo ello con el fin de diseñar un modelo teórico dirigido a las prácticas pedagógicas en la mencionada institución educativa, fundamentado en el Programa Todos a Aprender, para el mejoramiento de la calidad educativa.

Según Carrs y Kemmis (1988), el paradigma interpretativo comprende varias dimensiones, entre ellas: dimensión ontológica, epistemológica, metodológica, axiológica y teleológica.

## 3. Resultados

Los resultados obtenidos en este estudio permitieron interpretar la ausencia significativa de didácticas especializadas por asignaturas dentro de las prácticas pedagógicas en la Institución Educativa de Fredonia. De los cinco componentes que integran el Programa Todos a Aprender, tres fueron clave para la construcción del modelo teórico: el componente pedagógico, el componente de formación situada y el componente de movilización y compromiso. Se observó que la falta de implementación de didácticas especializadas dificulta la integración de los conceptos teóricos del programa con las prácticas del aula. El modelo teórico propuesto busca subsanar estas deficiencias, considerando las concepciones de los docentes sobre sus prácticas y cómo estas pueden mejorarse.

En el ámbito educativo, se evidencia una desconexión entre las teorías pedagógicas y su aplicación práctica en el aula. Este desfase se refleja en cómo los docentes enfrentan

los desafíos cotidianos, ya que no logran integrar adecuadamente la teoría con las prácticas pedagógicas reales. La girología pedagógica, que aborda la transposición didáctica del arte docente, subraya la importancia de que los educadores se mantengan en un proceso constante de investigación y actualización profesional. Este enfoque permite mejorar la efectividad y calidad de la enseñanza, creando un entorno más afectivo y satisfactorio tanto para docentes como para estudiantes, lo que lleva a mejores resultados educativos.

En general, las prácticas pedagógicas en la Institución Educativa de Fredonia siguen un modelo tradicional centrado en la aplicación de conocimientos teóricos. Sin embargo, esta visión no articula la teoría con la práctica, lo que resulta en elementos educativos aislados y discontinuos. La falta de conexión entre estos aspectos ha sido una de las principales barreras para mejorar la calidad educativa de manera efectiva.

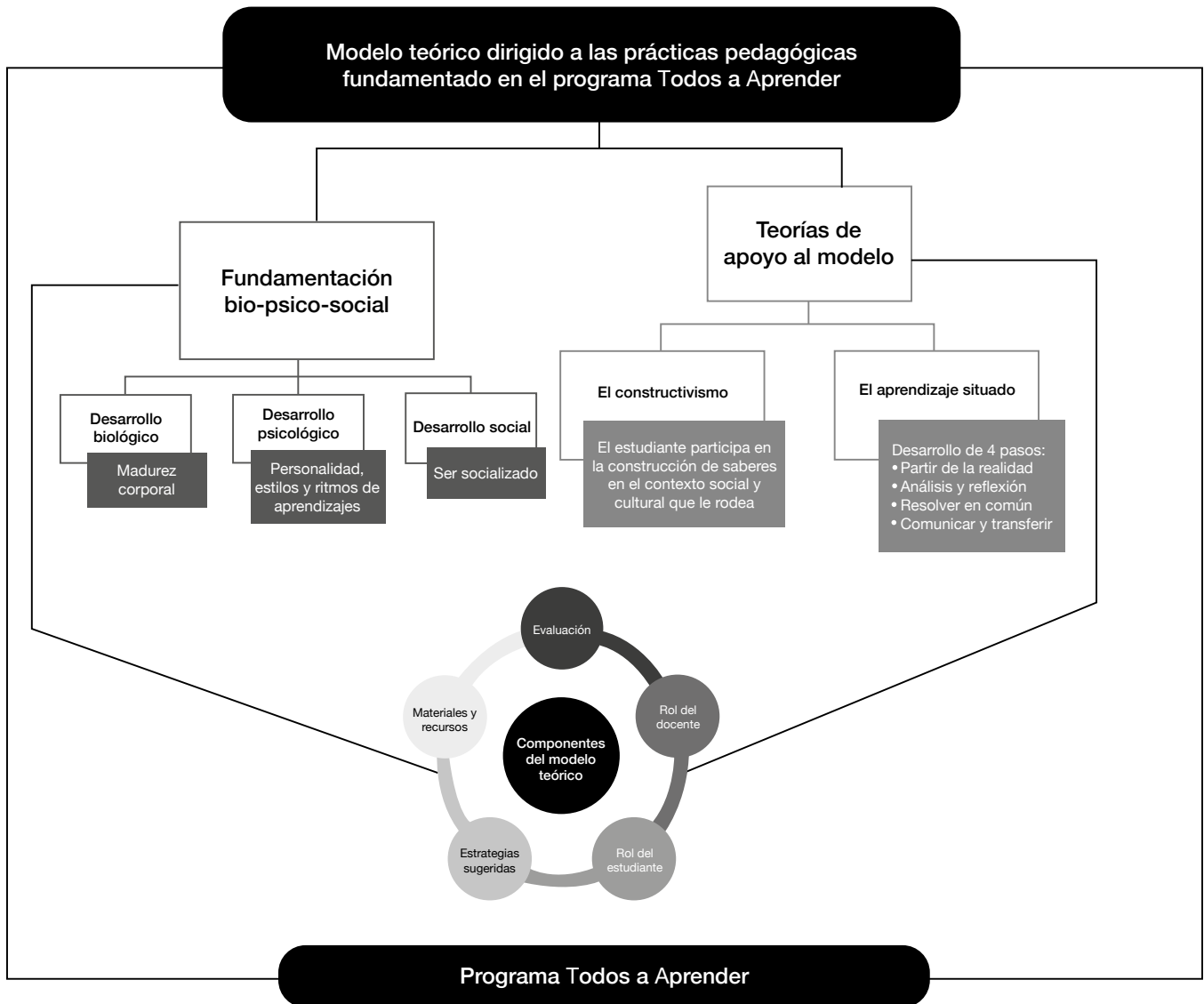
El análisis de los datos se llevó a cabo en tres fases. Primero, tras recopilar y transcribir la información, la investigadora realizó una revisión detallada de los datos obtenidos de los informantes clave, identificando de manera sistemática las categorías y subcategorías en las entrevistas. En la segunda fase, se analizó exhaustivamente el Programa Todos a Aprender, con el fin de integrarlo a las prácticas pedagógicas en la Institución Educativa de Fredonia, ubicada en el distrito de Cartagena de Indias. Finalmente, se diseñó un modelo teórico específico para mejorar las prácticas pedagógicas en la institución, apoyado en las estrategias y principios del programa.

A partir de los cinco componentes del Programa Todos a Aprender, se identificaron hallazgos significativos:

- a) en el componente pedagógico se observó un bajo conocimiento de los referentes curriculares de calidad, así como un manejo inadecuado de la evaluación del aprendizaje y la idoneidad de las actividades según los ambientes de aprendizaje;
- b) en el componente de formación situada, se realizó un trabajo situado y acompañamiento a los docentes de aula basado en actitudes voluntarias;
- c) en el componente de gestión educativa, se destacó la necesidad de fortalecer el liderazgo de los directivos docentes e influir positivamente en el clima escolar;
- d) el componente de condiciones básicas mostró que, aunque los estudiantes tienen acceso al establecimiento educativo, las cifras de deserción escolar continúan aumentando;
- e) el componente de socialización con la comunidad y movilización de esta se implementó transversalmente a todo el proceso.

Como resultado de estos hallazgos, se desarrolló un modelo compuesto por elementos teóricos interconectados, enfocado en mejorar las prácticas pedagógicas para fortalecer la calidad educativa en la Educación Primaria. Este modelo se basa en los principios pedagógicos del Programa Todos a Aprender y reconoce la necesidad urgente de transformar la calidad educativa en el país.

**Figura 1**  
Resultados de la investigación: modelo teórico



Nota: Elaboración propia

#### 4. Discusión y conclusiones

Las prácticas pedagógicas en la Institución Educativa de Fredonia reflejan un enfoque tradicional que separa la teoría de la práctica, lo cual limita el aprendizaje significativo. Los docentes suelen implementar estrategias generales que no responden a las necesidades específicas de los estudiantes, mientras que la evaluación diagnóstica, herramienta clave para atender esas diferencias, es subutilizada. Esta realidad afecta tanto la enseñanza como el desarrollo integral de los estudiantes.

En este contexto, el Programa Todos a Aprender ha servido como base para diseñar un modelo teórico que busca cerrar estas brechas. Este modelo propone articular los conocimientos teóricos y prácticos, integrar una visión inclusiva y centrarse en el estudiante como protagonista del aprendizaje. Además, fomenta el acompañamiento docente y la formación situada, elementos esenciales para una pedagogía transformadora.

El éxito de esta propuesta depende del compromiso de todos los actores educativos. Los docentes están llamados a asumir un rol activo, revisando sus prácticas y adoptando estrategias más dinámicas y adaptadas a las realidades del aula. Asimismo, la institución debe liderar este cambio, promoviendo espacios de diálogo y reflexión colectiva que enriquezcan el proceso.

Así, este modelo no solo aspira a mejorar la calidad educativa, sino a transformar las aulas en verdaderos laboratorios de aprendizaje y crecimiento.

#### 5. Referencias bibliográficas

- Álvarez Zapata, L. O., & Guzmán Analla, E. (2017). *Transformación de las prácticas pedagógicas en el colegio de la UPB a partir de la noción de integración curricular*. [Tesis de maestría, Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín] <https://r.issu.edu.do/XY>
- Ausubel, D. (1983). *Psicología de la educación*. Trillas.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Santillana.
- Del Valle Grisales, L. M. (2017). *Resignificar las prácticas pedagógicas de las maestras de educación preescolar: aportes al mejoramiento de la calidad de la educación en el municipio de Medellín*. [Tesis de doctorado, Universidad de Manizales] <https://r.issu.edu.do/5j>
- Díaz, F., & Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. McGraw-Hill.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. Paz e Terra.
- Hernández, N. (2016). *Metodología estudio de clase de los docentes Todos a Aprender*, [Tesis de doctorado, Universidad Privada Dr. Rafael Belloso Chacín] <https://virtual.urbe.edu/tesispub/0102688/intro.pdf>
- Husserl, E. (1986). *Ideas relativas a una fenomenología y filosofía fenomenológica*. Fondo de Cultura Económica.

- Martínez, M. (2009). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa. Métodos hermenéuticos, métodos fenomenológicos, métodos etnográficos*. Trillas.
- Ministerio de Educación Nacional. (2011). *Programa para la transformación de la calidad educativa: Guía para actores involucrados en el programa*.  
[http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles266934\\_archivo\\_pdf\\_documento\\_transformacion.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles266934_archivo_pdf_documento_transformacion.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2013). *Programa Todos a Aprender: para la transformación de la calidad educativa. Guía uno: Sustentos del programa*.  
[https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles299245\\_recurso\\_1.df](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles299245_recurso_1.df)
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2013). *Programa Todos a Aprender: Hacia una educación de calidad para todos*. <https://www.mineducacion.gov.co>.
- OREALC-UNESCO. (2007). El derecho a una educación de calidad para todos en América Latina y el Caribe. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficiencia y Cambio en Educación*, 5(3), 1-21.
- UNESCO. (2004). *Educación para todos: El imperativo de la calidad. Informe de seguimiento de la EPT en el mundo*. Graphoprint.
- Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grijalbo.

# Diseño de una propuesta de proyectos formativos integradores como estrategia de procesos curriculares inclusivos y sostenibles

Design of a proposal for integrative training projects as a strategy for inclusive and sustainable curricular processes

Yudi Yesenia García-Mosquera<sup>1</sup>

Laura González-Rincón<sup>2</sup>

Álvaro Fernando Quintero-Álvarez<sup>3</sup>

## Resumen

Los proyectos formativos integradores se centran en la creación de experiencias significativas que abordan múltiples dimensiones del desarrollo de los estudiantes. Estos proyectos incorporan enfoques interdisciplinarios y prácticas sostenibles, permitiendo la comprensión y el abordaje de problemas complejos de manera holística. El objetivo de este estudio se basa en elaborar una propuesta detallada que permita la integración efectiva de proyectos educativos que fomenten la participación estudiantil, promuevan la inclusión y el compromiso con prácticas educativas sostenibles. La metodología empleada responde a un estudio no experimental de nivel descriptivo y método holístico de investigación centrado en una muestra no probabilística intencional. Debido a la cercanía de la población con los investigadores se realiza

## Abstract

Integrative training projects represent a key strategy to transform curricular processes towards inclusion and sustainability in education. These projects focus on creating meaningful learning experiences that address multiple dimensions of student development. By integrating diverse disciplines, skills, and perspectives, integrative training projects foster inclusion by addressing students' diverse needs and learning styles. Additionally, these projects can incorporate interdisciplinary approaches and sustainable practices, allowing students to understand and address complex problems in a holistic and responsible manner. The objective of our study is based on the development of a detailed study proposal that allows the effective integration of educational projects that encourage the participation of all students,

<sup>1</sup> Corporación Universitaria Minuto de Dios. Colombia, yudi.garcia-m@uniminuto.edu.co, <https://orcid.org/0009-0002-8483-4805>

<sup>2</sup> Corporación Universitaria Minuto de Dios. Colombia, laura.gonzalez.r@uniminuto.edu.co, <https://orcid.org/0000-0001-9304-515X>

<sup>3</sup> Corporación Universitaria Minuto de Dios. Colombia, alvaro.quintero-a@uniminuto.edu.co, <https://orcid.org/0009-0009-8403-557X>

la implementación de un análisis documental y una encuesta para entregar como producto. Los hallazgos evidenciados se discutieron a través de 4 categorías de análisis: proyectos formativos integradores, procesos curriculares inclusivos, procesos curriculares sostenibles y mediación tecnológica.

**Palabras clave:** currículo, inclusión, pedagogías emergentes, proyecto, sostenibilidad.

promote equity and diversity, and strengthen the commitment to long-term sustainable educational practices. term. The methodology used responds to a non-experimental study of a descriptive level and a holistic research method focused on an intentional non-probabilistic sample due to the proximity of the population to the researchers: 80 teachers and 150 primary and secondary basic education students from different areas of Colombia, with whom we will work on a documentary analysis regarding curricular integration, a survey to detect the characteristics of current practices in the classroom and finally the design of the inclusive and sustainable integrative training project proposal.

**Keywords:** curriculum, inclusion, emerging pedagogies, project, sustainability.

## 1. Introducción

La Agenda 2030 establece metas ambiciosas para la educación, destacando el cuarto objetivo centrado en la «Educación de Calidad» que busca asegurar un acceso inclusivo, equitativo y de excelencia para todos, promoviendo oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida. Este llamado de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2020) invita a los diversos actores del ámbito educativo a adoptar estrategias que superen las barreras y desafíos originados por las desigualdades sociales, la falta de oportunidades, las brechas digitales y los problemas políticos, económicos y medioambientales.

En este contexto, la implementación de proyectos formativos integradores aporta un trabajo interdisciplinar que da respuesta a algunos de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Estos proyectos, que incorporan estrategias inclusivas desde las tecnologías, pedagogías emergentes y la complejidad como parte de su enfoque metodológico y didáctico, permiten abordar diversas realidades, dimensiones y perspectivas. Facilitan un diálogo abierto, flexible y holístico entre estudiantes, quienes vinculan sus conocimientos disciplinares, experiencias personales y entorno social para comprender y abordar problemáticas complejas.

La incorporación de metodologías activas e innovadoras busca cambiar de rol y enfatizar el papel proactivo de los estudiantes como protagonistas de su propio aprendizaje y dar un impulso constructivo al desarrollo integral, relacional y emocional de los estudiantes (Alcalá del Olmo et al., 2020).

En este artículo exploraremos en detalle la importancia y beneficios de los proyectos formativos integradores como estrategia para promover una educación de calidad y equitativa, en línea con los objetivos de la Agenda 2030. Analizaremos cómo estos proyectos pueden contribuir a la formación integral de los estudiantes y a prepararlos para afrontar los desafíos globales del siglo XXI. Un referente teórico que representa este tipo de estrategias de formación es la socioformación, como enfoque educativo integral que busca desarrollar competencias en contextos reales y significativos, promoviendo la colaboración y la responsabilidad social.

De esta manera, la socioformación y los proyectos formativos integradores inclusivos y sostenibles se articulan para formar ciudadanos competentes, conscientes y comprometidos con su entorno y con la construcción de un futuro más equitativo y sostenible (Sánchez Serrano & Tobón, 2020).

## 2. Metodología

El diseño metodológico que se trabajó fue no experimental, con enfoque holístico y nivel de profundidad descriptivo correlacional, usando un método sintético-analítico, descomponiendo una unidad en sus elementos más simples para analizarlas y volver a su todo.

### Instrumentos

En esta investigación se utilizó como técnica de recolección de datos el análisis documental. Al hablar de análisis documental, este se refiere a un tipo de investigación técnica cuyo objetivo es analizar, describir y representar documentos de manera unificada y sistemática para facilitar la información contenida en diferentes documentos de índole investigativo. Este proceso investigativo reúne y comprende un pensamiento analítico - sintético que incluye, además, la tarea de describir, clasificar, anotar, extraer y traducir. Paralelo a esto, Pinto Molina (1989), afirma que «el objeto de un análisis documental, precisamente, debe ser el documento y que principalmente tiene el carácter de científico» (p. 323).

En concordancia, Peña Vera y Pirela Morillo (2007), señalan que «el rol del analista de información y el análisis documental lo enmarcan como un proceso complejo al mezclar un conjunto de actividades de diversas disciplinas como la lingüística, la documental, la cognitiva, la social y la relacionada con la información» (p. 72).

En efecto, el análisis documental permite hacer una clasificación, identificación, descripción, representación del contenido de los documentos de manera diferente a la original, para asegurar su recuperación selectiva y oportuna, permitiendo con esto su intercambio, difusión y aplicación. Pues se considera invaluable no considerar y disponer de acervos bibliográficos si no hay reconocimiento, valoración y uso de aquellos documentos que aportan grandes elementos a un trabajo o construcción específica.

El análisis documental inicia con la primera fase: búsqueda de fuentes. Para consultar la investigación se necesitan identificar palabras clave que nos faciliten la ubicación de la información, que se conviertan en ejes de análisis: proyectos formativos integradores, procesos curriculares inclusivos, procesos curriculares sostenibles y mediación tecnológica. Se hizo una consulta en algunas bases de datos especializadas, en Google Académico y en bibliotecas digitales.

En segundo lugar, se seleccionan las fuentes pertinentes al estudio y se establecen los criterios a identificar. Luego de seleccionados los ejes de análisis y las fuentes que van a ser consultadas, se procede a identificar los criterios que se van a tomar en cuenta de cada documento.

**Tabla 1**  
Revisión documental

TÍTULO/ AUTORES	AÑO	PAÍS	MÉTODO DE ESTUDIO	PROBLEMÁTICA	OBJETIVOS	INFORMANTES CLAVE	INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS	BIBLIOGRAFÍA	PRINCIPALES HALLAZGOS Y RECOMENDACIONES A FUTURO
--------------------	-----	------	-------------------------	--------------	-----------	----------------------	--	--------------	---

**Nota:** creación propia a partir de los documentos identificados. Acceso al documento completo A.D. A. I.N.xlsx

En tercer lugar, se contabilizaron las incidencias más relevantes en cada eje de análisis para generalizar las particularidades de cada categoría. Se sistematizaron unas 90 publicaciones científicas halladas en bases de datos especializadas, bibliotecas digitales y en Google Académico. (ver Tabla 2).

En cuarto lugar, se realiza un análisis documental considerando las incidencias y su relacionamiento con el marco teórico considerando los cinco ejes predefinidos.

Para finalizar el análisis fue revisado por un experto en el tema quien dio algunas sugerencias, las cuales se tuvieron en cuenta y con base en ello se presentaron los siguientes resultados:

### 3. Resultados

Se exponen los resultados alcanzados, destacando la necesidad de transformar la práctica educativa mediante una planificación que guíe a los docentes y proporcione una metodología clara para satisfacer las necesidades de la sociedad actual.

**Tabla 2**  
**Análisis documental**

Categorías	N.º de documentos	Aporte a la investigación
Proyectos formativos integradores	23	<ul style="list-style-type: none"> <li>Los documentos revisados ofrecen una valiosa base de conocimientos y experiencias para diseñar e implementar proyectos formativos integradores como estrategia de procesos curriculares inclusivos y sostenibles. Proporcionan un panorama completo de los proyectos formativos integradores como estrategia de procesos curriculares inclusivos y sostenibles. Sus aportes teóricos, metodológicos y prácticos constituyen una base sólida para el diseño e implementación de propuestas innovadoras y efectivas en este campo educativo.</li> </ul>
Procesos curriculares inclusivos	14	<ul style="list-style-type: none"> <li>Se observa en los documentos analizados orientaciones y sugerencias para la formulación de políticas, programas y acciones en favor de la educación inclusiva.</li> <li>Se continúa con buenas prácticas y técnicas de flexibilización del currículo para ingreso y permanencia escolar.</li> <li>Además de capacitación docente para poder desarrollar excelente prestación del servicio educativo con alumnos que presenten NEE (Necesidades Educativas Especiales).</li> </ul>

(Continuación)

Categorías	N.º de documentos	Aporte a la investigación
Procesos curriculares sostenibles	14	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se reconoce en los documentos la necesidad de proyectos integradores que impacten en la sensibilidad y en el incremento de la conciencia sostenible de los estudiantes dentro de los procesos transversales en la escuela. A su vez se resalta la importancia entre diferentes actores sociales, incluyendo científicos, educadores, comunidades locales, autoridades y otros sectores relevantes para construir una comprensión colectiva de la sostenibilidad y sus impactos y facilitar así la colaboración en la búsqueda de soluciones.</li> <li>- Es de notar que los documentos priorizan la formación de los docentes desde la etapa universitaria de los mismos, permitiendo que estén preparados para crear proyectos desde una escala superior para la inclusión y transversalización de la educación ambiental en el currículo PEI (Proyecto Educativo Institucional).</li> <li>- A nivel internacional se invita a los docentes a realizar propuestas pedagógicas arriesgadas que impliquen el desarrollo sostenible de su comunidad.</li> </ul>
Mediación tecnológica	40	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La problemática evidenciada en la mayoría de las publicaciones científicas es la falta de aprovechamiento de herramientas digitales para facilitar el desarrollo de proyectos formativos, así como la falta de capacitación docente en competencias digitales. Esta carencia impide que los docentes puedan plantear estrategias que integren las TIC, el currículo y la importancia del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) apoyado en las TIC, transformando así procesos tradicionales en procesos inclusivos e incrementando la capacidad de mejora de la respuesta escolar a la diversidad.</li> <li>- Algunos de los instrumentos más usados en la mayoría de los documentos fueron revisiones sistemáticas y encuestas que coinciden con los instrumentos que se han elegido en la investigación.</li> <li>- La mayoría de los documentos revisados confirman en sus resultados que las nuevas tecnologías favorecen las prácticas pedagógicas, en diferentes áreas como el currículo, plan de aula, evaluación, atención individualizada del estudiante.</li> <li>- Unido a todo ello se recomienda la formación docente continua y la concreción de planteamientos curriculares flexibles, inclusivos e innovadores, basados en los principios del DUA y mediados por las tecnologías emergentes.</li> </ul>

**Nota:** Creación propia a partir de la revisión documental.

## 4. Discusión y conclusiones

A continuación se presentan las siguientes discusiones, derivadas de los resultados, partiendo de las categorías identificadas:

### **Proyectos formativos integradores**

Para el éxito de este tipo de propuestas metodológicas se requiere del uso pedagógico y reflexivo de la tecnología (Mishra & Koehler, 2006), fortaleciendo las habilidades digitales docentes.

### **Procesos curriculares inclusivos**

Los documentos revisados muestran experiencias exitosas en proyectos formativos integradores para procesos curriculares inclusivos y sostenibles. Se destacan estrategias como el aprendizaje basado en proyectos, retos y problemas, inmersivo, por descubrimiento y adaptativo, que promueven la motivación y la inclusión educativa. Es vital fomentar proyectos que enseñen sostenibilidad y fomenten la acción y el compromiso de los estudiantes en la resolución de problemas ambientales y sociales. La integración de tecnologías emergentes y enfoques como STEAM son esenciales para el éxito de estas propuestas, fortaleciendo las habilidades digitales docentes (Mishra & Koehler, 2006).

Los procesos inclusivos han tenido un desarrollo histórico que ha evolucionado a lo largo del tiempo, pasando de modelos segregadores y excluyentes a modelos integradores e inclusivos (Sánchez Martín, 2023). La colaboración de los proyectos formativos es un aspecto crucial para garantizar oportunidades de aprendizaje equitativas para todos los estudiantes.

La integración de principios de desarrollo sostenible en los proyectos formativos es esencial para preparar a los estudiantes como ciudadanos responsables. Además, facilitan la interdisciplinariedad a través del trabajo colaborativo entre las diferentes disciplinas que componen el currículo. Por esta razón, es de vital importancia disponer de un currículo abierto, flexible y no lineal que facilite el interrelacionamiento de competencias (Penalva, 2008). La flexibilidad curricular y la innovación son fundamentales para adaptarse a las necesidades cambiantes de la educación. Nos preguntamos cómo pueden los proyectos formativos integradores promover un currículo más flexible y centrado en el estudiante.

La docencia debe ir más allá de herramientas y metodologías, fomentando habilidades transversales como pensamiento crítico, comunicación, trabajo en equipo y resolución de problemas. Los proyectos integradores promueven valores como tolerancia y empatía, y facilitan la evaluación formativa y la metacognición, esenciales para mejorar el aprendizaje de los estudiantes.

Al abordar esta discusión y considerar los desafíos y oportunidades identificados en este proyecto, los educadores pueden mejorar la efectividad de los proyectos formativos integradores y promover un aprendizaje más significativo y equitativo para todos los estudiantes.

### **Procesos curriculares sostenibles**

La sostenibilidad de un proyecto según los objetivos de la Asamblea 2030 de la ONU invita a la creatividad docente para impulsar programas innovadores que disminuyan el cataclismo ambiental. Un proyecto formativo integrador debe enfocarse en la sostenibilidad ambiental y el enfoque socioformativo, promoviendo el trabajo colaborativo, el emprendimiento, proyectos éticos, la gestión del conocimiento y la metacognición, mejorando la calidad humana y la sustentabilidad económica (Cardona et al., 2016).

La desigualdad social, la pobreza y la superpoblación causan destrucción de hábitats y extinción de especies, contribuyendo al calentamiento global y la destrucción de la capa de ozono. La metodología basada en proyectos involucra a los estudiantes en la solución de problemas ambientales mediante prácticas formativas.

### **Mediación tecnológica**

En cuanto al uso de herramientas tecnológicas en los procesos formativos, se evidencia que la mayoría de las iniciativas de proyectos formativos facilitan la integración de nuevas tecnologías como agentes de los procesos de enseñanza y aprendizaje, como indica González Rincón (2022):

[...] Los proyectos tienen como objetivo motivar a los estudiantes y al docente para que formulen y apliquen estrategias educativas innovadoras, que utilicen como instrumento didáctico plataformas robóticas y dispositivos tecnológicos que funjan como ente motivador para el desarrollo de habilidades que les permitan la construcción de saberes interdisciplinarios. (p. 46)

Uno de los hallazgos que más predominó en el análisis documental e impide el éxito de los proyectos formativos integradores es la falta de capacitación docente en cuestiones de alfabetización digital y en el relacionamiento e integración con elementos inclusivos y sostenibles.

La socioformación fomenta la realización de proyectos formativos que mejoren el entorno mediante un currículo flexible que relacione estrategias para la atención a la diversidad y promueva una educación de calidad más cercana a la evolución de las TIC.

El desarrollo de enfoques basados en proyectos discute metodologías activas y emergentes, integrando principios de sostenibilidad y tecnología en la enseñanza. Por último, se reflexiona sobre el papel de la docencia en habilidades transversales y estrategias de evaluación formativa. Se destaca la importancia de proyectos inclusivos y sostenibles para un aprendizaje equitativo.

## 5. Referencias bibliográficas

- Alcalá del Olmo Fernández, M. J., Santos Villalba, M. J., & Leiva Olivencia, J. J. (2020). Metodologías activas e innovadoras en la promoción de competencias interculturales e inclusivas en el escenario universitario. *European Scientific Journal, ESJ*, 16(40), 6.  
<https://doi.org/10.19044/esj.2020.v16n41p6>
- Cardona, S., Vélez, J. & Tobón, S. (2016). Contribución de la evaluación socioformativa al rendimiento académico en pregrado. *Educar*, 52(2) <http://dx.doi.org/10.5565/rev/educar.763>
- González Rincón, L. J. (2022). Club de robótica Areandino, estrategia STEAM para el desarrollo del pensamiento computacional. *Memorias sifored - encuentros educación*, UAN 1(5), 45-53.  
<https://revistas.uan.edu.co/index.php/sifored/article/view/1395>
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054.  
<https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO (2020). Educación 2030. Declaración de Incheon y marco de acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa)
- Penalva Buitrago, J. (2008). Análisis crítico de los aspectos teóricos del currículum flexible y abierto. Consecuencias educativas, *Revista de currículum y formación del profesorado*, 11(3).  
<https://www.ugr.es/~recfpro/rev113COL2.pdf>
- Peña Vera, T., & Pirela Morillo, J. (2007). La complejidad del análisis documental. *Información, Cultura y Sociedad*, (16), 55-81. <https://doi.org/10.34096/ics.i16.869>
- Pinto Molina, M. (1989). *Introducción al análisis documental y sus niveles: el análisis de contenido*. Boletín de la ANABAD, 39(2), 323-342.
- Sánchez Martín, A. (2023). El uso de las metodologías activas y la inclusión en Educación Infantil, [Trabajo fin de grado Mtro. Edu. Inf.], *Repositorio documental de la Universidad de Salamanca*. <https://gredos.usal.es/handle/10366/152825>
- Sánchez Serrano, C. J., & Tobón, S. (2020). Cartografía conceptual de la Inteligencia Emocional para favorecer la inclusión desde la socioformación. *Atenas*, 1(49), 20-35.  
<https://atenas.umcc.cu/index.php/atenas/issue/view/36>



# Inclusión y TIC: competencias pedagógicas para las aulas del siglo XXI desde la mirada de los futuros docentes

Inclusion and ICT: Pedagogical competencies for 21<sup>st</sup> century classrooms from the perspective of future teachers

Lucía María Parody-García<sup>1</sup>

Dolores Pareja de Vicente<sup>2</sup>

Juan José Leiva-Olivencia<sup>3</sup>

## Resumen

La formación del profesorado en competencias digitales e inclusivas es esencial para garantizar una educación de calidad y equitativa. El objetivo del presente estudio es identificar las percepciones de los futuros docentes sobre la formación en dichas destrezas. La metodología empleada es de corte cualitativo y se ha constituido un grupo focal conformado por ocho estudiantes del Grado en Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga (Andalucía, España). Los futuros docentes reconocen el potencial de la tecnología para favorecer la inclusión, pero destacan la necesidad de una formación específica que combine la adquisición de competencias pedagógicas inclusivas y tecnológicas. Como conclusión, se evidencia la importancia de mejorar los programas de formación del profesorado incorporando materias que aborden el desarrollo de estas competencias desde los primeros hasta los últimos cursos, debido a la rápida evolución tecnológica y los avances científicos en este ámbito.

**Palabras clave:** competencias pedagógicas, TIC, inclusión, futuros docentes.

## Abstract

Teacher training in digital and inclusive skills is essential to ensure quality and equitable education. The aim of the study is to identify the perceptions of future teachers on training in these skills. The methodology is qualitative and a focus group of eight students of the Degree in Primary Education of the Faculty of Education Sciences of the University of Malaga (Andalusia, Spain) has been formed. Future teachers recognize the potential of technology to promote inclusion but highlight the need for specific training that combines the acquisition of inclusive and technological pedagogical skills. As conclusion the importance of improving teacher training programs by incorporating subjects that address the development of these competencies from the first to the last courses is evident, due to the rapid technological evolution and scientific advances in this field.

**Keywords:** pedagogical skills, ICT, inclusion, future teachers.

<sup>1</sup> Universidad de Málaga. España, luciaparody@uma.es, <https://orcid.org/0000-0002-9612-6024>

<sup>2</sup> Universidad de Málaga. España, lolapareja@uma.es, <https://orcid.org/0009-0005-2116-245X>

<sup>3</sup> Universidad de Málaga. España, juanleiva@uma.es, <https://orcid.org/0000-0002-0082-1154>

## 1. Introducción

La incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el ámbito educativo no solo ha cambiado la forma en que se enseña y aprende, sino que también ha planteado nuevos desafíos y oportunidades para el desarrollo profesional docente. Las TIC ofrecen herramientas innovadoras que pueden mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje y promover la inclusión, permitiendo al profesorado brindar una atención adaptada a las necesidades y características de cada estudiante (Díaz-García et al., 2020; Vigo, 2021).

En este contexto, las competencias digitales docentes han cobrado especial relevancia. Dichas destrezas no se limitan al simple manejo de dispositivos tecnológicos, sino que incluyen un conjunto de habilidades y conocimientos que permiten a los docentes integrar eficazmente las TIC en sus prácticas pedagógicas, abarcando desde el uso de plataformas de gestión educativa hasta la implementación de estrategias didácticas inclusivas que promuevan la colaboración, la creatividad y el pensamiento crítico entre los estudiantes (Basilotta et al., 2022; Carrillo-López et al., 2022).

La formación docente en competencias tecnológicas e inclusivas ha sido objeto de numerosos estudios y debates académicos. Investigaciones recientes han señalado que, a pesar de la creciente incorporación de las TIC en las aulas, numerosos docentes todavía carecen de las competencias necesarias para utilizarlas de manera efectiva. Asimismo, se ha observado que la formación en inclusión a menudo es insuficiente y teórica, sin proporcionar a los futuros docentes las experiencias prácticas necesarias para aplicar estos conocimientos en contextos reales (Calleja-Vázquez, 2023; Kerexeta-Brazal et al., 2022; Parra-Bernal & Rengifo-Rodríguez, 2021).

Los estudiantes del Grado en Educación Primaria, al encontrarse en el proceso de formación inicial, pueden ofrecer una visión valiosa sobre las fortalezas y debilidades de los planes de estudios actuales en relación con estas competencias. Al indagar sus percepciones y experiencias, se pueden identificar áreas de mejora en esta formación pedagógica y proponer estrategias para fortalecer la preparación de los docentes.

Por tanto, el objetivo de este estudio es identificar las percepciones de los futuros docentes de la etapa de Educación Primaria acerca de la necesidad de formarse en competencias pedagógicas inclusivas y tecnológicas para atender a las demandas socioeducativas del siglo XXI.

## 2. Metodología

En este estudio se ha utilizado una metodología cualitativa fundamentada en la técnica del *focus group*, que ha estado conformado por ocho estudiantes del segundo curso del Grado en Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga (Andalucía, España). El grupo focal tuvo una duración de una hora y se realizó en el marco de la asignatura de «Hacia una Escuela Inclusiva: Modelos y Prácticas» durante el mes de mayo del curso académico 2023-2024. A los participantes se les explicó la finalidad de la investigación, se les entregó un documento de compromiso de confidencialidad y se les animó

a colaborar expresándose con total libertad. El análisis de los datos se ha realizado con el programa ATLAS.ti versión 24.1.1.

Las preguntas de investigación formuladas fueron:

- ¿Qué percepción tenéis de las competencias pedagógicas inclusivas?, ¿y tecnológicas?
- ¿Pensáis que el plan de estudios actual ofrece a los futuros docentes una formación integral en competencias inclusivas?, ¿y en competencias tecnológicas?
- ¿Creéis que las competencias inclusivas y tecnológicas tienen el mismo valor que el resto de las competencias pedagógicas? ¿Por qué?

### 3. Resultados

A continuación, se presentan los resultados más relevantes del estudio clasificados por categorías:

- *Formación en competencias pedagógicas inclusivas*  
Los estudiantes sostuvieron que se les ofrecía una capacitación insuficiente y prácticamente teórica en inclusión educativa, lo que dificulta la adquisición de las competencias necesarias para poder atender a las necesidades y características de un alumnado heterogéneo. También, manifestaron que debía ampliarse el número de materias sobre inclusión y no limitarse a la mención/especialidad correspondiente.
- *Formación en competencias pedagógicas tecnológicas*  
Los participantes pensaban que las TIC resultan esenciales para la implementación de buenas praxis pedagógicas. Sin embargo, la mayoría consideraba que no había recibido una formación integral en competencias digitales aplicadas al ámbito escolar y, por tanto, carecía de los conocimientos necesarios para favorecer ambientes de aprendizaje innovadores. Además, afirmaron que únicamente contaban con una asignatura de tecnología en el primer curso de la carrera universitaria, lo que impide una capacitación actualizada y adaptada a los avances tecnológicos.
- *Relación entre las competencias pedagógicas inclusivas y tecnológicas*  
La totalidad del grupo puso de manifiesto que las TIC se conciben como una herramienta con un gran potencial para promover la inclusión, concretamente a través de recursos educativos personalizados y accesibles. No obstante, destacaron la necesidad de recibir una formación específica para integrar eficazmente las competencias TIC con estrategias inclusivas. Para ello, comentaron la importancia de modificar los planes de estudios y trabajar mediante casos reales que les permitan adquirir ambas competencias de manera teórica-práctica.



## 5. Agradecimientos y reconocimientos

Este trabajo está derivado de una tesis doctoral financiada con fondos públicos por concurrencia competitiva a través del Ministerio de Universidades de España mediante una ayuda predoctoral (FPU20/00049).

## 6. Referencias bibliográficas

- Basilotta, V., Matarranz, M., Casado, L. A., & Otto, A. (2022). Teachers' digital competencies in higher education: a systematic literature review. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 19(1), 1-16. <https://doi.org/10.1186/s41239-021-00312-8>
- Calleja-Vázquez, J. N. (2023). Desarrollo de competencias docentes para la educación inclusiva a través de las Tecnologías de Información y de Comunicación. *Revista Ciencia & Sociedad*, 3(1), 77-84. <https://r.issu.edu.do/VJs>
- Carrillo-López, P. J., & Hernández-Gutiérrez, A. A. (2022). Competencia digital de los docentes canarios para atender a la diversidad funcional. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(1), 1-17. <https://doi.org/10.6018/reifop.496281>
- Díaz-García, I., Almerich, G., Suárez-Rodríguez, J., & Orellana, N. (2020). La relación entre las competencias TIC, el uso de las TIC y los enfoques de aprendizaje en alumnado universitario de educación. *Revista de Investigación Educativa*, 38(2), 549-566. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.409371>
- Ferrero de Lucas, E., & Cantón-Mayo, I. (2020). Perception about the Influence of ICT Tools on Knowledge Management Processes in Grade of Primary Education. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 59, 65-96. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.75070>
- Kerexeta-Brazal, I., Darretxe-Urrutxi, L., & Martínez-Monje, P. M. (2022). Competencia digital docente e inclusión educativa en la escuela. Una revisión sistemática. *Campus Virtuales*, 11(2), 63-73. <https://doi.org/10.54988/cv.2022.2.885>
- Parra-Bernal, L., & Rengifo-Rodríguez, K. (2021). Prácticas pedagógicas innovadoras mediadas por las TIC. *Educación*, 30(59), 237-254. <https://doi.org/10.18800/educacion.202102.012>
- Recio-Muñoz, F., Silva-Quiroz, J., & Abricot-Marchant, N. (2020). Análisis de la competencia digital en la formación inicial de estudiantes universitarios: Un estudio de meta-análisis en la Web of Science. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 59, 125-146. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.77759>
- Vigo, M. B. (2021). Desarrollo de prácticas de enseñanza creativa e inclusiva con medios digitales. En C. Latorre, & A. Quintas (Coords.), *Inclusión educativa y tecnologías para el aprendizaje* (pp. 129-144). Octaedro.
- Zhao, Y., Sánchez-Gómez, M. C., Pinto-Llorente, A. M., & Zhao L. (2021). Digital Competence in Higher Education: Students' Perception and Personal Factors. *Sustainability*, 13(21), 12184. <https://doi.org/10.3390/su132112184>



# Análisis sobre la percepción y concepto de un alumno bien educado físicamente que tiene el alumnado con discapacidad física

Analysis of the perception and concept of a well-educated student physically that students with physical disabilities have

Gabriela Jiménez-Echavarría<sup>1</sup>

## Resumen

Este estudio aborda la necesidad de comprender las percepciones de los estudiantes con discapacidad sobre la educación física en República Dominicana. Según un análisis del Ministerio de Educación (2014), el 91 % de estos alumnos están en clases regulares, pero carecen de estrategias educativas específicas. El objetivo fue analizar la percepción de un alumno bien educado físicamente entre estudiantes con discapacidad física. Se utilizó un estudio descriptivo con 42 estudiantes en Santo Domingo, empleando el «Cuestionario sobre Alfabetización Física» de 14 preguntas cerradas, con una consistencia interna de 0.78 (alfa de Cronbach). Los estudiantes muestran una actitud positiva hacia la actividad física, con diferencias de género: más del 50 % de los chicos se consideran activos, mientras que prevalece el sedentarismo entre las chicas. Ambos géneros valoran habilidades en el juego y autonomía, pero los varones priorizan fuerza y resistencia, y las mujeres, postura y hábitos saludables.

**Palabras clave:** actividad física, alfabetización física, deporte, discapacidad, educación física, percepción

## Abstract

This study addresses the need to understand the perceptions of students with disabilities about physical education in the Dominican Republic. According to an analysis by the Ministry of Education (2014), 91% of these students are in regular classes, but lack specific educational strategies. The objective was to analyze the perception of a well-educated student physically among students with physical disabilities. A descriptive study was used with 42 students in Santo Domingo, using the “Physical Literacy Questionnaire” of 14 closed questions, with an internal consistency of 0.78 (Cronbach’s Alpha). Students show a positive attitude towards physical activity, with gender differences: more than 50% of boys consider themselves active, while a sedentary lifestyle prevails among girls. Both genders value skills in play and autonomy, but men prioritize strength and endurance, and women, posture and healthy habits.

**Keywords:** physical activity, physical literacy, sport, disability, physical education, perception

<sup>1</sup> Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU). República Dominicana, gabriela-jimenez@educando.edu.do, <https://orcid.org/0009-0005-7913-7740>

## 1. Introducción

El estudio destaca la importancia de entender las percepciones de los estudiantes con discapacidad sobre la educación física en República Dominicana. Según Whitehead (2019), una persona físicamente alfabetizada posee conocimientos, habilidades y confianza para vivir de manera activa y saludable, mostrando control, coordinación y disfrute en el desarrollo de sus capacidades. La alfabetización física mejora significativamente la calidad de vida, fomentando un comportamiento versátil y competente.

Corrales et al. (2019) sostienen que la actividad física es crucial para el bienestar y desarrollo de todos los estudiantes, incluidos aquellos con discapacidad. La actividad física inclusiva en las instituciones educativas promueve la igualdad de oportunidades y la inclusión, tal como recomienda la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2020).

Pérez et al. (2019) destacan los beneficios físicos y mentales de la actividad física, como la mejora de la autoimagen, la perseverancia y el control de emociones negativas. Carbone et al. (2021) añaden que la actividad física mejora la salud, el desarrollo motor, la fuerza y la flexibilidad en niños con discapacidad, promoviendo su autonomía, bienestar emocional y socialización.

Díaz et al. (2015) definen a un alumno bien educado físicamente como aquel que ha recibido una formación integral en actividad física y desarrollo corporal. Este alumno ha participado en programas que fomentan habilidades motoras, salud física, comprensión del cuerpo y bienestar general, además de haber desarrollado la capacidad de tomar decisiones informadas sobre su salud y actividades físicas.

## 2. Metodología

El estudio empleó una metodología descriptiva utilizando encuestas para recopilar datos sobre las características y comportamientos de los participantes, contribuyendo a la comprensión de sus creencias y pensamientos (Esteban, 2018; Martínez, 2018). Según Guevara et al. (2020), esta investigación descriptiva utiliza criterios sistemáticos para describir fenómenos, proporcionando información comparable con otras fuentes. El estudio se clasificó como transversal, analizando aspectos de varios sujetos en un momento específico (Vega et al., 2019).

La muestra abarcó a 42 estudiantes con discapacidad física de varias escuelas en Santo Domingo, con 18 hombres y 24 mujeres. Participaron 29 estudiantes de nivel primario y 13 de nivel secundario.

La técnica de la encuesta se utilizó para conocer la opinión de los estudiantes (Pascual et al., 2021). El *Cuestionario sobre Alfabetización Física desde la perspectiva del alumnado* constaba de 14 preguntas cerradas, divididas en cuatro bloques temáticos. La validación del cuestionario se realizó mediante juicio de expertos y un estudio piloto, que resultó en un alfa de Cronbach de 0.78 para el cuestionario global.

El procedimiento incluyó la obtención de autorizaciones, el consentimiento informado de los padres y la aplicación del cuestionario con ayuda de un intérprete de lengua de señas. Se priorizó la confidencialidad y el respeto hacia los participantes. Los datos recolectados

fueron procesados y analizados utilizando el programa SPSS, (Statistical Package for the Social Sciences), Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales.

### 3. Resultados

Tabla 1  
Datos de contextualización de la muestra

Datos de contextualización de la muestra	Masculino		Femenino	
	N	%	N	%
<b>Gusto por la actividad físico-deportiva</b>				
No	1	5,6 %	1	4,2 %
Sí	17	94,4 %	23	95,8 %
<b>¿Te consideras físicamente activo?</b>				
No	1	5,6 %	1	4,2 %
Sí	17	94,4 %	23	95,8 %
<b>Opinión sobre el estado de salud</b>				
No tengo buena salud	-	-	2	8,3 %
Tengo una salud normal	6	33,3 %	9	37,5 %
Tengo una buena salud	12	66,7 %	13	54,2 %
<b>Índice de actividad física auto-informado</b>				
Sedentarios	6	33,3 %	14	58,3 %
Activos	12	66,7 %	10	41,7 %

En la Tabla 1, se proporciona información de la muestra estudiada con relación a la práctica de actividad físico-deportiva, la autopercepción del nivel de actividad física, la percepción sobre el estado de salud y el índice de actividad física calculado con relación a si cumplen o no con las recomendaciones de la OMS (2020) para este grupo poblacional.

El alumnado encuestado muestra una actitud positiva hacia la actividad físico-deportiva, independientemente del género, considerándose mayormente físicamente activos. La mayoría percibe su salud como buena o normal, aunque algunas chicas reportan mala salud. Más del 50 % de los chicos se consideran activos, mientras que muchas chicas se ven como sedentarias, sugiriendo posibles diferencias en los niveles de actividad física entre ambos géneros.

**Tabla 2**  
**Valoración de lo que es un alumno bien educado físicamente para los y las estudiantes con discapacidad**

Indicadores	Masculino				Femenino			
	Más importante		Menos importante		Más importante		Menos importante	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Jugar con habilidad	14	77,8 %	4	22,2 %	16	66,7 %	8	33,3 %
Actividad diaria y autónoma	13	72,2 %	5	27,8 %	13	54,2 %	11	45,8 %
Fuerza, velocidad, resistencia, flexibilidad	14	77,8 %	4	22,2 %	15	62,5 %	9	37,5 %
Postura para mejorar	9	50,0 %	9	50,0 %	15	62,5 %	9	37,5 %
Hábitos saludables	11	61,1 %	7	38,9 %	16	66,7 %	8	33,3 %
Conoce técnicas deportivas	11	61,1 %	7	38,9 %	6	37,5 %	15	62,5 %
Diferencia capacidades físicas	5	27,8 %	13	72,2 %	10	41,7 %	14	58,3 %
Realiza actividad física para disfrute	4	22,2 %	14	77,8 %	6	25,0 %	18	75,0 %
Identifica posibilidades y limitaciones	5	27,8 %	13	72,2 %	9	37,5 %	15	62,5 %
Respeto las normas de juego	5	27,8 %	13	72,2 %	10	41,7 %	14	58,3 %

Tanto los estudiantes varones como las hembras aprecian la habilidad en el juego y la actividad diaria autónoma como importantes para ser un alumno bien educado físicamente. Sin embargo, hay algunas diferencias entre géneros en cuanto a la importancia otorgada a ciertos aspectos. Por ejemplo, los varones valoran más la fuerza, velocidad, resistencia y flexibilidad, mientras que las hembras estiman más la postura para mejorar y los hábitos saludables.

En cuanto a las diferencias por género, los alumnos valoran más el conocimiento de técnicas deportivas que las alumnas. Sin embargo, no se observan diferencias en la valoración del desarrollo de las capacidades físicas, lo que indica que tanto los chicos como las chicas reconocen como un valor la inclusión y la igualdad en el deporte.

Una minoría de varones y hembras elige la actividad física por disfrute, lo que sugiere que hay una necesidad de fomentar una cultura de la actividad física por placer y no solo por obligación o salud.

En relación con la identificación de posibilidades y limitaciones, los varones consideraron este aspecto como menos relevante. Por otro lado, las mujeres, aunque con una ligera diferencia, consideraron que es más importante identificar sus posibilidades y limitaciones al evaluar las características de un alumno físicamente bien educado.

#### 4. Discusión y conclusiones

Los resultados muestran que estudiantes con discapacidad, tanto hombres como mujeres, disfrutaban de la actividad física y se consideran activos. Esto es positivo y sugiere una mentalidad favorable hacia el ejercicio. Investigaciones de Shields y Synnot (2016) y Stanish et al. (2015) respaldan estos hallazgos, señalando que los estudiantes con discapacidad disfrutaban de las actividades físicas adaptadas.

La identificación de limitaciones y posibilidades de los estudiantes con discapacidad es crucial en la educación inclusiva. La UNESCO (2017) señala que muchos enfrentan impedimentos para asistir a escuelas regulares. Según Maher y Haegele (2021), la inclusión y el apoyo son esenciales para que estos estudiantes disfruten de la actividad física.

Según Goodwin y Watkinson (2000), estudiantes con discapacidad consideran a un alumno bien educado físicamente como alguien que mejora su condición física, desarrolla habilidades, adquiere conocimientos y fomenta relaciones sociales positivas.

Kristen et al. (2002) encontraron que los niños con necesidades educativas especiales disfrutaban de la Educación Física, valoran la amistad, el aprendizaje y el fortalecimiento físico, lo que coincide con las características de un alumno bien educado físicamente según Whitehead (2001) y Hernaiz (2021).

#### 5. Referencias bibliográficas

- Alban, G. P. G., Argüello, A. E. V., & Molina, N. E. C. (2020). Metodologías de investigación educativa (descriptivas, experimentales, participativas, y de investigación-acción). *Recimundo*, 4(3), 163-173. [https://doi.org/10.26820/recimundo/4.\(3\).julio.2020.163-173](https://doi.org/10.26820/recimundo/4.(3).julio.2020.163-173)
- Argüelles Pascual, V., Hernández Rodríguez, A. A., & H. Palacios, R. (2021). Métodos empíricos de la investigación. *Ciencia Huasteca Boletín Científico de la Escuela Superior de Huejutla*, 9(17), 33-34. <https://doi.org/10.29057/esh.v9i17.6701>
- Carbone, P. S., Smith, P. J., Lewis, C., & LeBlanc, C. (2021). Promoting the participation of children and adolescents with disabilities in sports, recreation, and physical activity. *Pediatrics*, 148(6). <https://doi.org/10.1542/peds.2021-054664>
- Corrales, B. S., De Haro, V. M., & Blas, J. M. (Coords.) (2012). *Actividad física en poblaciones especiales. Salud y calidad de vida*. Wanceulen Editorial SL.
- Díaz, A., Fernández-Río, J., & Méndez-Giménez, A. (2015). *Educación Física Integral: Propuestas de Intervención Pedagógica para una Educación Física de Calidad*. INDE.
- Esteban Nieto, N. T. (2018). *Tipos de investigación*. Universidad Santo Domingo de Guzmán. <https://core.ac.uk/download/pdf/250080756.pdf>
- Goodwin, D. L., & Watkinson, E. J. (2000). Inclusive physical education from the perspective of students with physical disabilities. *Adapted physical activity quarterly*, 17(2), 144-160. <https://doi.org/10.1123/apaq.17.2.144>
- Hernaiz, A. (2021). *¿Qué es un alumno físicamente bien educado?* [Tesis doctoral, Universidad de Vigo]. <http://hdl.handle.net/11093/2614>

- Hernández González, O. (2021). Aproximación a los distintos tipos de muestreo no probabilístico que existen. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 37(3), <https://r.issu.edu.do/NGE>
- Kristen, L., Patriksson, G., & Fridlund, B. (2002). Conceptions of Children and Adolescents with Physical Disabilities about Their Participation in a Sports Programme. *European Physical Education Review*, 8(2), 139-156. <https://doi.org/10.1177/1356336X020082003>
- Maher, A. J., & Haegele, J. A. (2021). Disabled children and young people in sport, physical activity and physical education. *Sport, Education and Society*, 27(2), 129-133. <https://doi.org/10.1080/13573322.2021.1967119>
- Martínez, C. (2018). *Investigación descriptiva: definición, tipos y características*. Obtenido de <https://www.lifeder.com/investigación-descriptiva>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2020). *Inclusión y educación: todos y todas sin excepción*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374817>
- Pérez-González, A. M., Valero-Valenzuela, A., Moreno-Murcia, J. A., & Sánchez-Alcaraz, B. J. (2019). Systematic Review of Autonomy Support in Physical Education. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 138, 51-61. [https://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2019/4\).138.04](https://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2019/4).138.04)
- Shields, N., & Synnot, A. (2016). Perceived barriers and facilitators to participation in physical activity for children with disability: a qualitative study. *BMC Pediatrics*, 16, 9. <https://doi.org/10.1186/s12887-016-0544-7>
- Stanish, H. I., Curtin, C., Must, A., Phillips, S., Maslin, M., & Bandini, L. G. (2016). Physical Activity Enjoyment, Perceived Barriers, and Beliefs Among Adolescents with and Without Intellectual Disabilities. *Journal of physical activity & health*, 13(1), 102-110. <https://doi.org/10.1123/jpah.2014-0548>
- UNESCO, (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592>

# Desarrollo y evaluación de recursos educativos digitales de Matemáticas para sordos: un análisis en la biblioteca digital de la Sociedad Brasileña de Computación

Development and evaluation of digital educational resources of mathematics for deaf people: an analysis in Digital Open Library of the Brazilian Computing Society

Felipe Siqueira-Minholi<sup>1</sup>

Luiz Renato Martins da Rocha<sup>2</sup>

## Resumen

La participación de los usuarios de la educación bilingüe de personas sordas (PEBS) es fundamental en el desarrollo y evaluación de recursos educativos digitales para garantizar la accesibilidad y la equidad en los productos ofrecidos. Este artículo presenta los resultados de una revisión sistemática de la literatura realizada en la base de datos *SBC-OpenLib* que buscó comprender el nivel de participación de los usuarios PEBS en la producción de recursos educativos digitales con un enfoque en la enseñanza de Matemáticas. Los resultados preliminares indican una baja producción académica sobre el tema, lo que sugiere la necesidad urgente de más investigaciones. En respuesta a esta limitación, se propone ampliar la investigación a otras bases de datos, con el fin de ofrecer una contribución más sustancial al área.

**Palabras clave:** accesibilidad, educación bilingüe de sordos, educación matemática, recursos educativos digitales

## Abstract

The participation of users from the bilingual education of deaf people is fundamental throughout the development and evaluation of digital educational resources to ensure accessibility and equity in these products. This research aimed to show the results of a systematic literature review conducted in the *SBC-OpenLib* database, which sought to understand the participation of deaf users in the production of digital educational resources for mathematics. The initial results point to the low number of papers on the researched theme, indicating a need for further investigation. Thus, we propose expanding the review to other databases to provide more substantial contributions to this field of knowledge.

**Keywords:** Accessibility, Bilingual education of deaf students, Digital educational resources, Mathematics education.

<sup>1</sup> Universidad Federal de ABC. Brazil, felipesiminholi@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0007-1042-8819>

<sup>2</sup> Universidad de Sao Paulo. Brazil, luizrenatomr@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-2884-4956>

## 1. Introducción

La Constitución Federal de Brasil de 1988 garantiza la educación como un derecho de todos, orientada al desarrollo personal y al pleno ejercicio de la ciudadanía. El texto también afirma que la enseñanza debe basarse en el principio de «igualdad de condiciones para el acceso y permanencia en la escuela» (Constitución Brasil, 1988). Sin embargo, un enfoque basado en la igualdad supone un tratamiento uniforme para todos. Por lo tanto, un término más adecuado sería equidad, con el que se garantiza que todos tengan las mismas oportunidades, respetando sus diferencias y singularidades (Marin, 2016).

En Brasil, la educación bilingüe de sordos es una modalidad de educación escolar que abarca diferentes niveles y etapas del sistema educativo (Brasil, 2021). El público de la educación bilingüe de sordos (PEBS) incluye: «sordos, sordociegos, estudiantes con discapacidad auditiva que usan la lengua de señas, sordos con altas capacidades o superdotación, o con otras discapacidades asociadas» (Brasil, 2021, art. 60-A). En 2023, Brasil registró 62.192 matrículas de estudiantes PEBS en la Educación Básica (INEP, 2023).

Después de la pandemia de Covid-19, hubo un avance considerable en la presencia de tecnologías digitales en la educación (Silva et al., 2021). En la enseñanza de Matemáticas, estos recursos se han utilizado para potenciar el proceso de enseñanza-aprendizaje, ampliando la autonomía del estudiante y aumentando el interés en la disciplina (Lima & Araújo, 2021). Por lo tanto, es necesario reflexionar sobre la presencia de usuarios PEBS durante todo el proceso de desarrollo, para garantizar la accesibilidad y la equidad de los recursos producidos.

Este artículo presenta los resultados de una revisión sistemática de la literatura realizada en la base de datos de la Sociedad Brasileña de Computación (*SBC-OpenLib*), en actas de congresos y revistas, para comprender el nivel de participación de los usuarios PEBS en la creación y evaluación de recursos educativos digitales dirigidos a la enseñanza de matemáticas. Esta investigación forma parte de un proyecto general que tiene como objetivo reunir y sistematizar materiales didácticos accesibles para incluirse en una plataforma digital desarrollada para profesores de educación básica. Por esta razón, inicialmente buscamos artículos en portugués, ya que son más accesibles para el público del proyecto principal. La pregunta que guía la investigación puede concretarse de la siguiente manera: ¿cuál es la participación de los usuarios PEBS en los procesos de producción y evaluación de recursos educativos digitales específicos para la enseñanza de matemáticas?

La *SBC-OpenLib* fue seleccionada por ser la mayor base de datos sobre computación en Brasil y por contener congresos y revistas sobre informática en la educación en general.

## 2. Metodología

Esta investigación es de carácter cualitativo y se configura como una revisión sistemática de la literatura (RSL), que consiste en «una forma de investigación que utiliza la literatura sobre un tema específico como fuente de datos» (Sampaio & Mancini, 2007). Para ello, se analizaron artículos en la base de datos *SBC-OpenLib*, relacionados con la producción de recursos digitales para la enseñanza de Matemáticas a estudiantes PEBS. Los descriptores

utilizados combinaron la palabra «matemáticas» (la disciplina foco de la investigación) con las palabras «Libras» (Lengua Brasileña de Señas), «Lenguaje de Señas», «sordera» y «discapacidad auditiva».

Las palabras «Libras» y «Lengua Brasileña de Señas» configuran la lengua utilizada por la comunidad sorda brasileña; «sordera» y «discapacidad auditiva» tienen presentes a públicos distintos; y «Lenguaje de Señas» se incluyó debido a la creencia de que la forma de comunicación de los sordos sería un lenguaje.

La búsqueda utilizó los filtros «Actas de Eventos» y «Revistas», el idioma portugués y un periodo indefinido, ya que la participación de los usuarios PEBS no depende del año de publicación. En primer lugar, se analizaron los títulos y resúmenes de estos artículos, utilizando el criterio de inclusión: presentar recursos digitales dirigidos a la enseñanza de Matemáticas para estudiantes PEBS. Finalmente, se aplicaron los criterios de exclusión: a) estudios no disponibles en su totalidad; b) estudios duplicados; c) estudios que traten de revisiones de literatura; y d) estudios no aplicados a usuarios PEBS.

### 3. Resultados

La primera etapa de la búsqueda en la *SBC OpenLib* arrojó un resultado de seis artículos, de los cuales cuatro eran distintos (Cavalcante et al., 2020; Nascimento et al., 2020; Oliveira et al., 2020; Oliveira et al., 2022) y adecuados al criterio de inclusión. Los criterios de exclusión se aplicaron mediante la lectura completa de estos trabajos. Al final, solo los trabajos sintetizados en la Tabla 1 se ajustaron a los objetivos de la investigación.

**Tabla 1**  
Síntesis de los artículos seleccionados

Autores	Contenido abordado	Público objetivo	Participación de usuarios PEBS
Oliveira et al. (2022)	Lectura, análisis y construcción de gráficos estadísticos	Años iniciales de la Educación Primaria	Cinco usuarios, solo en la etapa de evaluación
Cavalcante et al. (2020)	Operaciones fundamentales	Educación infantil y años iniciales de la Educación Primaria	Un usuario, solo en la etapa de evaluación

Uno de los resultados destacados es el uso del enfoque bilingüe en matemáticas, en el que los textos se presentan en portugués y en Libras, partiendo de la premisa de que la primera lengua de un estudiante PEBS no es el portugués, sino Libras. En el estudio de Cavalcante et al. (2020), la participación de usuarios PEBS fue insuficiente debido a la baja cantidad de evaluadores. En Oliveira et al. (2022), la evaluación contó con la participación de cinco usuarios sordos, pero ninguno de ellos pertenecía a la Educación Básica.

Para garantizar una educación más equitativa, es esencial que los futuros proyectos involucren a los estudiantes PEBS en todas las etapas de desarrollo y ampliar el alcance y la calidad de los recursos ofrecidos.

El desarrollo de recursos educativos digitales de matemáticas para sordos es un área emergente que busca promover la inclusión y accesibilidad en la enseñanza, especialmente a través de Libras y el portugués. Los resultados indican que los recursos desarrollados en los trabajos seleccionados siguen siendo limitados en cantidad y alcance. Los contenidos matemáticos están restringidos a los años iniciales de la Educación Primaria, lo que sugiere la necesidad de desarrollar materiales que abarquen otras etapas educativas.

#### 4. Discusión y conclusiones

Este artículo presentó los resultados iniciales de una revisión sistemática de la literatura en la base de datos SBC-OpenLib, que investigó la participación de usuarios PEBS en la producción de recursos educativos digitales de matemáticas específicos para este público. La investigación reveló una escasez de estudios que integren efectivamente a este público objetivo durante el desarrollo de estos recursos. En este sentido, la ampliación de investigaciones en esta área puede contribuir a una educación más inclusiva, equitativa y accesible que realmente atienda las necesidades del público investigado.

Los datos obtenidos no nos permiten concluir que la falta de participación sea una tendencia, pero refuerza la necesidad urgente de desarrollar nuevos recursos dirigidos a usuarios PEBS. Con el fin de contribuir a futuras producciones, recomendamos que la participación de estas personas ocurra en todo el proceso de producción, garantizando que el recurso sea verdaderamente adecuado para este público. En futuras investigaciones, pretendemos ampliar el alcance de la revisión mediante el uso de la base de datos SciELO y la inclusión de estudios en inglés y español, con el objetivo de enriquecer la comprensión sobre las prácticas más eficaces para la accesibilidad digital en el contexto de la educación bilingüe de sordos.

#### 5. Referencias bibliográficas

- Cavalcante, D., da Silva, A. T., & Vitorino, A. (2020). LSGames: Plataforma de jogos educacionais para o ensino de matemática para surdos através da LIBRAS. *In Anais da XX Escola Regional de Computação Bahia, Alagoas e Sergipe* (pp. 203-208). SBC.
- (INEP). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2023). Censo Escolar 2023: Divulgação dos resultados. MEC.
- Lei nº 14.191 de 3 de agosto de 2021. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional).
- Lima, M. F., & Araújo, J. F. S. (2021). A utilização das tecnologias de informação e comunicação como recurso didático-pedagógico no processo de ensino e aprendizagem. *Revista Educação Pública*, 21(23).

- Marin, M. (2016, del 18 al 20 de maio). Equidade: Diferenciar para incluir. I Congresso Internacional de Educação Especial e Inclusiva e a XIII Jornada de Educação Especial na Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista - UNESP, campus de Marília.
- Nascimento, J., Barreto, G., Lima, E., Oliveira, A., Araújo, M., & Viana, F. (2020). Acessibilidade Comunicacional em um Objeto de Aprendizagem Matemática para Estudantes Surdos. In *Anais do XXVI Workshop de Informática na Escola*, (pp. 449-458) <https://doi:10.5753/cbie.wie.2020.449>
- Oliveira de, A. M. D., Cabral, A. C. D. A. P., Barreto, G. V., do Nascimento, J. W. C., Rodrigues, S. P., & Viana, F. R. (2020). Software Educativo ContaKg Bilíngue. In *Congresso Brasileiro de Informática na Educação (CBIE)* (pp. 221-226). SBC. <https://doi.org.10.5753/wcbie.2021.218702>
- Oliveira de, A. M. D., de Oliveira Júnior, A., Barreto, G. V., & Viana, F. R. (2022). Software Educativo Bilingue Libras-Português: Uma avaliação na perspectiva do professor surdo. In *Anais do XXVIII Workshop de Informática na Escola* (pp. 328-337). SBC. <https://doi.org/10.5753/wie.2022.225095>
- Sampaio, R. F., & Mancini, M. C. (2007). Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. *Braz. J. Phys. Ther.* 11(1).  
<https://doi.org/10.1590/S1413-35552007000100013>
- Senado Federal, Brasil. (1988). Constituição da República Federativa do Brasil.
- Silva, I. R., da Freitas, T. N., Araújo, N. F. M., de Sousa, D. L., da S., Araújo Júnior, M. A. de., Medeiros, A. M., & Silva, R. S. (2021). Accessibility in times of remote teaching. *Research, Society and Development*, 10(4), e60010414966. <https://doi.org/10.33448/rsd-v10i4.14966>



# Competencias emocionales que poseen los estudiantes de licenciatura en Educación de una universidad de la región sur de República Dominicana

Emotional competencies of undergraduate Education students at a university in the southern region of the Dominican Republic

Suzana Bienvenida Hernández-Rosario<sup>1</sup>

## Resumen

Esta investigación tiene como propósito analizar las competencias emocionales que poseen los estudiantes de licenciatura en Educación del recinto de la UASD en San Juan de la Maguana, los cuales muestran poco manejo emocional, así como dificultades para expresar ideas y defender sus puntos de vista. Su importancia radica en la necesidad de que los estudiantes de Educación posean un buen manejo de sus emociones para relacionarse con los demás. La metodología es cuantitativa-descriptiva. La población de estudio fue de 4,574 estudiantes y la muestra de 576. Se utilizó el cuestionario para la recogida de información, y para el análisis de los datos el programa estadístico SPSS. Los resultados indican que el 62 % tiene la motivación como la competencia más predominante en la población de estudio. Se concluye que la motivación y la empatía son las competencias emocionales más arraigadas en la población participante del estudio.

**Palabras clave:** autorregulación emocional, gestión emocional, habilidades sociales, inteligencia emocional

## Abstract

The purpose of this research is to analyze the emotional competencies possessed by undergraduate students in education at the UASD San Juan Campus, who show little emotional management, difficulties expressing ideas and defending their points of view. Its importance lies in the need for education students to have good management of their emotions to relate to others. The methodology is quantitative descriptive. The study population was 4,574 students and the sample was 576. The questionnaire was used to collect information, and the SPSS statistical program was used to analyze the data. The results indicate that 62% have motivation as the most predominant competence in the study population. It is concluded that motivation and empathy are the most deeply rooted emotional competencies in the study's participating population.

**Keywords:** emotional intelligence, emotional self-regulation, social skills, emotional management.

<sup>1</sup> Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU) y Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD). República Dominicana, [suzana.hernandez@isfodosu.edu.do](mailto:suzana.hernandez@isfodosu.edu.do), <https://orcid.org/0009-0000-4447-7204>

## 1. Introducción

En el ámbito universitario, es fundamental contar con estudiantes que posean dominio emocional, pues esto facilita la convivencia armoniosa y ayuda a mantener una comunicación efectiva con fluidez de ideas, con seguridad en sí mismos y empatía. A partir de un registro sistemático de observaciones realizadas en estudiantes de una universidad de la región sur de la República Dominicana, se evidenció falta de dominio del autocontrol y autorregulación emocional e iniciativa para la realización de sus tareas académicas. Asimismo, docentes que laboran en el centro universitario expresaron que los estudiantes mostraban conductas poco saludables, como aislamiento, rechazo a compañeros e irrespeto.

Con base en estas informaciones, se realiza esta investigación sobre competencias emocionales, pues se considera que la inteligencia emocional es de gran importancia en el desarrollo de capacidades para interactuar con otras personas y adecuar el vocabulario al contexto socio-discursivo en que se encuentren (Morales, Chiluisa, Aveiga & Guerrón, 2022). Es necesario gestionar desde los espacios universitarios la formación de docentes empáticos, con habilidades para favorecer una construcción social que facilite la convivencia en paz y sea promotora del diálogo y el consenso (ONU, 2022).

Asimismo, Sánchez et al. (2019) enfatizan que la Educación Superior debe articular los conocimientos y las emociones con la finalidad de que los estudiantes sean capaces de generar pensamientos que permitan definir sus patrones de conducta basados en principios y valores. Por su lado, Adrián (2021) destaca la trascendencia que tienen las autoridades educativas, los padres y docentes en el desarrollo de las competencias emocionales en niños y adultos para actuar de manera adecuada.

Siguiendo esta idea, el Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD, 2016) define la competencia socioemocional como un elemento esencial para desarrollar las habilidades del aprender a ser y aprender a convivir, tomando en cuenta dentro de estas competencias la capacidad de reconocer las emociones, tanto las propias como las ajenas, y direccionar su conducta y actitudes según el contexto social en que interactúa.

Se considera que la educación no solo debe estar centrada en la adquisición de conocimientos académicos, sino también en fortalecer el desarrollo de competencias emocionales que son esenciales para su desarrollo personal y profesional como futuros docentes. En este sentido, nos planteamos como objetivo analizar las competencias emocionales que poseen los estudiantes de licenciatura en Educación del recinto UASD San Juan. Igualmente, este estudio es relevante ya que las competencias emocionales son esenciales en la formación de docentes para afrontar los desafíos del aula y promover un proceso de aprendizaje eficaz. Un docente emocionalmente competente puede influir de manera significativa en el bienestar y en el rendimiento de sus estudiantes.

De igual manera, impacta a la comunidad educativa ya que no solo se beneficia la universidad, sino también los centros educativos donde desarrollen su labor educativa. También, llena un vacío de la literatura de la formación docente (de manera específica en la región sur del país) lugar donde se lleva a cabo el estudio. Asimismo, se respeta el objetivo 4.º del Desarrollo Sostenible, al establecer la promoción de una cultura de paz y no violencia (ONU, 2019).

## 2. Metodología

Este estudio es cuantitativo, con un diseño descriptivo, ya que su propósito es proporcionar una visión general sobre una realidad, de manera tentativa o aproximativa (Niño, 2011) en el que, en este caso, se abordaron las competencias emocionales. Además, es transeccional, ya que los datos se obtuvieron en un período de tiempo determinado, de manera específica en el semestre 2023-1 (Liu, 2008 & Tucker, 2004, como se citó en Hernández, Fernández & Baptista (2014).

La población estuvo compuesta por 4,594 estudiantes de licenciatura en Educación, provenientes de diferentes comunidades y extractos sociales de las provincias Azua, San Juan y Elías Piña. La muestra es de 570 estudiantes de la población estudiada, seleccionada por muestreo de conveniencia. Esta es una técnica no probabilística y no aleatoria utilizada para crear muestras de acuerdo con la facilidad de acceso de los participantes en el estudio (Hernández & Carpio, 2019).

Asimismo, se utilizó la técnica de la encuesta, y como instrumento un cuestionario estructurado siguiendo la escala de Likert, de respuestas politómicas. Para su validación se consultaron doctores expertos del área y se aplicó una prueba piloto en una población con características similares a los participantes objeto de estudio. Para determinar su validez interna se aplicó el alfa de Cronbach, valorada como buena, ya que su valor fue de 0.851, determinando la homogeneidad del instrumento (Valencia & Carmenates, 2022).

Para su aplicabilidad se utilizó como herramienta el formulario de Google, y se les entregó el enlace o código QR a los participantes con las orientaciones a seguir para su llenado, con el fin de evitar cualquier tipo de influencia que pudiera alterar la percepción de los informantes. Para el análisis de datos se utilizó el programa estadístico SPSS.

## 3. Resultados

Los datos muestran que la media de mayor relevancia se concentra entre la motivación y la empatía con el 62 % y 50 %, respectivamente. De manera diferente, el 44 % indica que posee conocimiento de sí mismo y el 38 % dice poseer habilidades sociales. Asimismo, en relación con la mediana, la motivación se posiciona en el rango mayor de la secuencia, seguido de la empatía; mientras que el conocimiento de sí mismo, la autorregulación y las habilidades sociales se mantienen en el rango por debajo del límite superior, que es cinco.

Siguiendo los resultados de la data se evidencia que solo el 33 % de la población objeto de estudio autorregula sus emociones. Esto puede ser visto como un elemento a poner atención, ya que se considera que el porcentaje es muy bajo, situado por debajo del cuartil 50 y por encima del cuartil 25; además, porque como futuros docentes pueden verse envueltos en situaciones estresantes diversas y perder el control de sus emociones. Cabe destacar los planteamientos de Salcido-Cibrián et al. (2019) que se refieren a preparar a los docentes desde la formación inicial sobre la inteligencia emocional para que sean capaces de plantear soluciones a las diferentes problemáticas que se les presentan día a día, así como poder gestionar el aula generando un ambiente enriquecido que permita el desarrollo integral de los estudiantes

Asimismo, según los datos obtenidos al evaluar la curtosis dentro de los parámetros de normalidad, se concibe una apreciación más específica de las competencias emocionales puestas de manifiesto como la motivación, la empatía y las habilidades sociales, lo que indica que los datos están más concentrados alrededor de la media. También se observa una distribución asimétricamente negativa. Esto es importante porque la mayoría de los valores están por encima de la media, lo que genera un ambiente motivador y colaborativo que favorece la participación, el apoyo mutuo de los estudiantes y mejora el rendimiento académico.

Según las informaciones obtenidas en el estudio, la competencia que más se pone de manifiesto es la motivación, con un mayor grado de prevalencia tanto en la media como en la mediana, lo que indica un mayor compromiso y responsabilidad en su proceso formativo. De igual manera, se destaca la empatía, denotando la capacidad de comprender y conectar emocionalmente con los demás. A diferencia de la autorregulación emocional que se puntúa en el rango inferior, esto genera ansiedad, estrés, dificultades para relacionarse con los demás, bajo rendimiento académico, agresividad y poca motivación por los estudios. Estos datos se presentan en la tabla 1:

**Tabla 1**  
**Competencia emocional**

	Conocimiento de sí mismo	Autorregulación	Motivación	Empatía	Habilidades sociales
N Válido	576	576	576	576	576
Media	3.95	3.67	4.44	4.24	4.04
Mediana	4.00	4.00	5.00	4.50	4.00
Moda	5	5	5	5	5
Asimetría	-.798	-.673	-1.693	-1.024	-.818
Error estándar de asimetría	.102	.102	.102	.102	.102
Curtosis	-.051	-.518	2.786	.656	.263
Error estándar de curtosis	.203	.203	.203	.203	.203
% de relevancia	41 %	33 %	62 %	50 %	38 %

**Nota:** Datos generados en el programa estadístico SPSS

#### 4. Discusión y conclusiones

La empatía y la motivación son las competencias emocionales que más poseen los estudiantes. En el ámbito educativo estos aspectos son importantes porque permiten a las personas establecer vínculos de apoyo y solidaridad, de acuerdo con Goleman (1998), Rodríguez & Zuriaga (2020) al considerar la motivación como elemento fundamental para asumir compromisos y tomar iniciativas. Por otra parte, la autorregulación emocional es baja.

Esto repercute negativamente como futuros docentes, ya que está relacionada con la capacidad de regular sus emociones e influir en los demás. Drigas et al. (2020) plantean que el reconocer sus emociones favorece el consenso, la tolerancia consigo mismo y los demás.

Se concluye que las competencias emocionales más arraigadas en estudiantes universitarios son la motivación y la empatía. Estos dos constructos se complementan en el ámbito educativo, específicamente en el nivel superior, ya que las personas adultas tienen metas definidas y se apoyan para alcanzarlas. Por el contrario, muestran un bajo dominio de la autorregulación emocional. Esto conlleva a que sean poco tolerantes y flexibles. Corresponde a las instituciones formadoras fortalecer en sus estudiantes el dominio emocional para cortar el hilo conector de la agresividad e inseguridades que se viven en las instituciones educativas, en las familias y en la sociedad.

## 5. Referencias bibliográficas

- Adrián, A. (2021). *Estudio Nacional sobre la Educación Emocional en los colegios en España*. Instituto de Inteligencia Emocional y Neurociencia Aplicada, (IDIENA). <https://r.issu.edu.do/MS>
- Drigas, A., & Papoutsi, C. (2020). The Need for Emotional Intelligence Training Education in Critical and Stressful Situations: The Case of Covid-19. *Int. J. Recent Contributions Eng. Sci. IT*, 8(3) 20-36. <https://r.issu.edu.do/Wx>
- Goleman, D. (1998). *La práctica de la inteligencia emocional*. Editorial Kairós. S.A. <https://r.issu.edu.do/dS>
- Hernández, C., & Carpio N. (2019). Metodología de la investigación. *Revista Alerta*. 2(1) 75-79. <https://r.issu.edu.do/RL2>
- Hernández, S., Fernández C., & Baptista L. (2014). *Metodología de la investigación* (6.a ed.). McGraw-Hill.
- Ministerio de Educación, (MINERD) (2016). *Bases de la Revisión y Actualización Curricular*.
- Morales, G. M. F., Chiluisa, G. C. V., Aveiga, H. M. V., & Guerrón, E. S. X. (2022). El desarrollo de habilidades comunicativas de estudiantes universitarios en el contexto ecuatoriano. *Conrado*, 18(84), 146-154. <https://r.issu.edu.do/us>
- Niño Rojas, V. M. (2011). *Metodología de la investigación. Diseño y ejecución*. Ediciones de la U. <https://instipp.edu.ec>
- Organización de Naciones Unidas, (ONU). (2022). *Día Internacional de la Convivencia en Paz-Naciones Unidas*. <https://r.issu.edu.do/Nc>
- Organización de Naciones Unidas, (ONU). (2019). Impacto académico. Una mesa redonda de expertos analiza el uso de la inteligencia emocional para alcanzar los ODS. <https://r.issu.edu.do/D4>
- Rodríguez, H. P. M., & Zuriaga Bravo. C. (2020). Influencia de la inteligencia emocional en la formación del profesional del gerente educativo en el contexto universitario. *Revista Científica CIENCIAEDUC*, 5(1),1-10. <https://r.issu.edu.do/ji>

- Salcido-Cibrián, L. J.; Ramos, N. S.; Jiménez, O., & Blanca, M., J. (2019). Mindfulness to regulate emotions: The Mindfulness and Emotional Intelligence Program (PINEP) and its adaptation to a virtual learning platform Mindfulness, *Complementary Therapies in Clinical Practice*, (36), 76-180. <https://r.issu.edu.do/1w>
- Sánchez, G. K.; Montero, P. B., & Fuentes, S. I. (2019). La educación emocional en el proceso de enseñanza aprendizaje de la Educación Superior. *Revista Cubana de Medicina Militar*, 48(Supl. 1), e398. <https://r.issu.edu.do/YB>
- Valencia, B. J. C., & Carmenates, B. O. A. (2022). Validación de instrumento encuesta para su aplicación en centros de capacitación. *Revista Conrado*,18(88), 14-20. <http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v18n88/1990-8644-rc-18-88-14.pdf>
- Salcido-Cibrián, L. J.; Ramos, N. S.; Jiménez, O., & Blanca, M., J. (2019). Mindfulness to regulate emotions: The Mindfulness and Emotional Intelligence Program (PINEP) and its adaptation to a virtual learning platform Mindfulness, *Complementary Therapies in Clinical Practice*, (36), 76-180. <https://r.issu.edu.do/1w>
- Sánchez, G. K.; Montero, P. B., & Fuentes, S. I. (2019). La educación emocional en el proceso de enseñanza aprendizaje de la Educación Superior. *Revista Cubana de Medicina Militar*, 48 (Supl. 1), e398. <https://r.issu.edu.do/YB>
- Valencia, B. J. C., & Carmenates, B. O. A. (2022). Validación de instrumento encuesta para su aplicación en centros de capacitación. *Revista Conrado*,18(88)14-20. <http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v18n88/1990-8644-rc-18-88-14.pdf>

# Escuelas con entornos de pobreza como espacios de inclusión: nuevo paradigma del liderazgo educativo en Puerto Rico

Schools with poverty environments as spaces of inclusion:  
New paradigm of educational leadership in Puerto Rico

María Elena Rosario<sup>1</sup>

## Resumen

En el Departamento de Educación de Puerto Rico (DEPR), el 78 % de los estudiantes está por debajo del nivel de pobreza (Caraballo-Cueto 2020). Sin embargo, no existe un modelo institucionalizado de iniciativas dirigidas a disminuir la pobreza y la exclusión social. Los directores escolares tienen la responsabilidad de impulsar iniciativas que promuevan la inclusión y la equidad tanto en la escuela como en la comunidad (Valdés & Gómez-Hurtado 2019). Esta investigación auscultó cómo los directores escolares crearon espacios de inclusión y de equidad para los estudiantes provenientes de entornos de pobreza. Con un enfoque cualitativo, con un diseño de estudio de caso múltiple, con el cual se estudiaron dos escuelas de una región educativa del norte de Puerto Rico. De los resultados destacamos que los directores escolares del sistema de enseñanza pública, con muy poco apoyo del DEPR, implementaron una serie de iniciativas, estrategias y prácticas de inclusión muy exitosas.

**Palabras clave:** desventaja socioeconómica, equidad, inclusión, justicia social, pobreza.

## Abstract

In the Puerto Rico Department of Education (DEPR), 78% of students are below the poverty level (Caraballo-Cueto, 2020). However, there is no institutionalized model of initiatives aimed at reducing poverty and social exclusion. School directors have the responsibility of promoting initiatives that promote inclusion and equity both at school and in the community (Valdés and Gómez-Hurtado 2019). This research explored how school directors created spaces of inclusion and equity for students from poverty backgrounds. With a qualitative approach with multiple case study design, with which two schools in an educational region in the north of Puerto Rico were studied. The results highlight that the school directors of the public education system, with very little support from the DEPR, implemented a series of very successful inclusion initiatives, strategies and practices.

**Keywords:** Equity; Inclusion; Social justice; Socioeconomic disadvantage; Poverty.

<sup>1</sup> Universidad de Puerto Rico. Puerto Rico, maría.rosario18@upr.edu, <https://orcid.org/0009-0004-5004-0956>

## 1. Introducción

En Puerto Rico el 83 % de los niños viven en entornos de marcada pobreza, y en más de la mitad de estos hogares sus encargados no cuentan con seguridad laboral (Colón Reyes, 2023). La pobreza incrementa el riesgo de discriminación y exclusión social para los niños y jóvenes, por lo que es vital fomentar iniciativas para reducirla (García-Chacón et al., 2017). La pobreza, la desigualdad y la exclusión social se han normalizado, se valoran con indiferencia, sin cuestionarse sus causas ni consecuencias. Los factores que determinan la pobreza son diversos y complejos y no se limitan a la falta de recursos para cubrir necesidades básicas (García-Chacón et al., 2017).

Los gobiernos deben promover la inclusión y la equidad para lograr disminuir la pobreza. El acceso a una educación de calidad es una de las herramientas más efectivas para lograrlo, ya que la relación entre pobreza y educación influye directamente en el éxito o fracaso escolar (Longás & Cussó, 2018). Según Valdés y Gómez-Hurtado (2019), la escuela es clave para construir una sociedad más justa e inclusiva. Los directores escolares pueden crear una cultura de inclusión tanto en las escuelas como en la sociedad (Castro & Alarcón, 2018). Los líderes educativos juegan un papel fundamental como gestores del cambio al crear lazos entre la escuela y la sociedad con el fin de proponer soluciones éticas y morales a las desventajas socioeconómicas que viven los estudiantes provenientes de entornos de pobreza (Guzmán & Ortiz, 2019).

En los últimos años, y de acuerdo con los 17 objetivos para lograr la transformación del mundo a través del desarrollo sostenible, incluidos en la Agenda 2030, se han realizado diversos estudios sobre cómo incide la escuela en el logro de una sociedad más justa e inclusiva. Los objetivos de la Agenda 2030 son importantes para la niñez y se relacionan directamente con los derechos de los niños que se recogen en la Convención de Derechos del Niño de 1989 (Picornell-Lucas, 2019).

Algunos estudios realizados sobre cómo a través de su desempeño y sus prácticas los líderes educativos logran contribuir a una sociedad más justa son: Valdés (2023), que tuvo el objetivo de explorar y describir las prácticas de liderazgo presentes en escuelas identificadas como inclusivas y con buenos resultados académicos. Según Valdés (2023) los tres directores de las escuelas que participaron del estudio ejercieron un liderazgo distribuido con el cual los líderes mostraron un compromiso real con el desarrollo de una cultura inclusiva en las escuelas que dirigían, y sus ejecutorias se desarrollaron teniendo como guía la diversidad.

Otro estudio fue el realizado por Valdés y Gómez-Hurtado (2019). La investigación se hizo con el propósito de estudiar el liderazgo y la inclusión educativa en escuelas en España y en Chile mediante el método cualitativo y mixto. Los autores, como parte de las conclusiones, presentaron una serie de competencias y prácticas que modelaron los líderes educativos (directores escolares) y que han hecho posible la estructura de escuelas inclusivas.

## 2. Metodología

La investigación se desarrolló con un enfoque cualitativo en el que la información proviene de los sujetos y se desarrolla en ambientes naturales. De igual modo, la interpretación se realiza a partir de los significados que les otorgan los participantes del estudio al fenómeno de investigación. La investigación cualitativa se utiliza cuando el problema de investigación requiere una exploración profunda o entendimiento completo de un fenómeno (Creswell & Guetterman, 2019).

Se utilizó el diseño de estudio de caso múltiple. Creswell y Guetterman (2019) lo definen como la auscultación profunda de un caso concreto con el fin de describir, analizar e interpretar patrones que se desarrollan a través del tiempo respecto a comportamientos, creencias, significados y lenguaje (Creswell & Guetterman, 2019). Stake (1999), establece que en el Estudio de Caso Múltiple o Multicaso, se investigan algunos casos con el propósito de obtener un entendimiento más amplio del problema de estudio.

El lugar en el cual se llevó a cabo esta investigación fueron los planteles escolares en los cuales se involucraron las directoras escolares que participaron del estudio. Los centros educativos fueron del nivel elemental y brindaron servicios a estudiantes provenientes de sectores pobres del área metropolitana en Puerto Rico.

Se seleccionaron los participantes de forma intencional que ofrecieron la información necesaria para contestar las preguntas de investigación. Con una selección homogénea se identificaron directoras escolares con una misma experiencia, perspectiva, actitud u opinión que conduce a un grupo pequeño y homogéneo (Creswell & Guetterman, 2019). Las directoras escolares dirigieron iniciativas administrativas y académicas para crear espacios de inclusión que resultaron en la disminución de la pobreza. La información se recopiló mediante dos entrevistas profundas semiestructuradas a las directoras escolares, un grupo focal con maestros de cada plantel escolar y se analizaron documentos oficiales de las escuelas.

## 3. Resultados

El entorno social, económico y familiar de los estudiantes refleja carencias y desventajas sustanciales. Estos provienen de los residenciales públicos y barriadas cercanas a la escuela. Los estudiantes y sus familias reciben discriminación y menosprecio por sus lugares de procedencia. Los estudiantes ven la escuela como una gran comunidad en la cual pueden unirse con sus compañeros para aprender y disfrutar de un lugar en el cual son acogidos. Muchos estudiantes carecen de la figura materna y están al cuidado de sus abuelas. Los hogares no apoyan las gestiones de la escuela y tampoco ofrecen seguimiento a las tareas y destrezas que deben desarrollar sus hijos. Estas situaciones afectan negativamente el desempeño académico de los estudiantes.

El desempeño académico de los estudiantes es de nivel promedio. Luego de la pandemia, presentan un marcado retraso en algunas de las materias. La falta de equipo en el hogar —para la continuidad de las tareas que asigna la escuela— afecta el desempeño académico

de los estudiantes. Por otra parte, es importante que se ofrezcan cursos más allá de las materias básicas.

El currículo de Bellas Artes debe ofrecer varias alternativas de clases, para que el estudiante pueda seleccionar la que le permita la oportunidad de desarrollar su talento y no imponerle una clase por ser la única que ofrece la escuela. El Departamento de Educación le da una gran importancia al aspecto académico de los estudiantes, mientras que el currículo de Bellas Artes está limitado al ofrecimiento de una materia por escuela.

Lograr una cultura de inclusión implica crear espacios de inclusión y de equidad para todos. Las directoras escolares trabajaron de manera integral con los estudiantes, padres, maestros y comunidad aledaña para crear una cultura inclusiva. Las directoras escolares desarrollaron el liderazgo de todos los componentes de la comunidad escolar, en especial de los estudiantes, independientemente de su lugar de procedencia.

De igual manera, delegaron tareas importantes a los empleados docentes y no docentes. Esto contribuyó a que las prácticas de inclusión modeladas por las directoras fueran acogidas por todos los empleados.

Las directoras implementaron varias estrategias de inclusión administrativas. Entre las más sobresalientes se encuentran: (1) La creación de alianzas con diversas agencias públicas, privadas y con organizaciones sin fines de lucro; (2) La apertura de las puertas a los padres y apoyarlos en la búsqueda de empleos; (3) Estrechar lazos con la comunidad aledaña y (4) Fomentar el uso de valores en las clases diarias. Estas estrategias lograron crear una cultura de inclusión en la escuela.

Con el fin de lograr un mejor aprovechamiento académico en los estudiantes, las directoras implementaron varias estrategias académicas. Se reforzaron las materias básicas con diferentes programas, tanto en el horario escolar como en el horario extendido. Por otro lado, se fomentó la resolución de problemas mediante un proyecto de PBL (Aprendizaje Basado en Proyectos). Estas estrategias resultaron ser efectivas y fueron aceptadas por la comunidad escolar. Para el logro de su implementación la directora venció varios retos y de igual manera alcanzó muchos logros.

#### **4. Discusión y conclusiones**

Las directoras utilizaron estrategias administrativas para crear espacios de inclusión en sus comunidades de manera exitosa. Se establecieron conexiones con las comunidades cercanas con el objetivo de promover un ambiente de aceptación y apoyo para los estudiantes en la escuela. Lograron mayor justicia social al hacerse conscientes de su rol y se convirtieron en un intermediario entre la escuela y la sociedad, con el fin de reducir las injusticias sociales.

Las directoras escolares, al modelar un liderazgo para la justicia social, abordaron los dilemas éticos que surgen en la comunidad escolar y en su entorno circundante (Guzmán & Ortiz, 2019). Modelar valores inclusivos y una convicción profunda de que una sociedad inclusiva es posible fue esencial para las directoras.

Estos valores son fundamentales para lograr escuelas donde todos los estudiantes se sientan acogidos y estimados (Valdés y Gómez-Hurtado 2019). De igual manera, las directoras implementaron estrategias académicas en los alumnos que resultaron en un mejor aprendizaje, y crearon condiciones adecuadas dentro de la escuela.

Los directores escolares juegan un rol decisivo, son los responsables de diseñar e implementar condiciones que favorecen el aprendizaje en todos los estudiantes (Martín et al., 2017). Las estrategias administrativas y académicas probaron ser exitosas.

## 5. Agradecimientos y reconocimientos

Esta disertación se presentó al Departamento de Estudios Graduados, de la Facultad de Educación de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras, como requisito parcial para obtener el grado de doctora en Educación. La misma no contó con apoyo financiero o patrocinador alguno.

## 6. Referencias bibliográficas

- Caraballo-Cueto, J. (2020). Aprovechamiento académico y el cierre de escuelas en Puerto Rico. Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras.  
<https://www.researchgate.net/publication/343636485>
- Castro, F., & Alarcón, V. (2018). El liderazgo escolar hacia el modelamiento de una cultura escolar inclusiva y de altas expectativas. *Revista de Investigación Educativa*, 8(16), 62-70.  
<https://r.issu.edu.do/5Z>
- Colón Reyes, L. (2023). *La herencia de la exclusión. Desigualdad y pobreza*. Puerto Rico, Siglo XXI. Publicaciones Gaviota.
- Creswell, J. W., & Guetterman, T. C. (2019). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (7.<sup>a</sup> ed.). Pearson Education.
- García-Chacón, B., Acevedo-Valencia, J., Morales-Mesa, S., & Arboleda-Álvarez, O. (2017). Exclusión social y pobreza: Perspectivas teóricas y percepciones de jóvenes excluidos de la ciudad de Medellín. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, (32), 143-166.  
<https://doi.org/10.4206/rev.austral.cienc.soc.2017.n32-08>
- Guzmán, M., & Ortiz, L. (2019). El moderno Prometeo: El director escolar como líder mediador para la justicia social y el desarrollo sostenible. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(1), 63-78. <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.1.004>
- Longás, J., & Cussó, I. (2018). Educación y pobreza infantil: Razones para la exigibilidad de un derecho fundamental. Educación Social. *Revista d'Intervenció Socioeducativa*, (68), 45-63.  
<https://r.issu.edu.do/H2>
- Martín, D., González, M., Navarro, Y., & Lantigua, L. (2017). Teorías que promueven la inclusión educativa. *Atenas*, 4(40) 90-104. <https://www.redalyc.org/journal/4780/478055150007/html/>
- Picornell-Lucas, A. (2019). La realidad de los derechos de los niños y de las niñas en un mundo en transformación. A 30 años de la Convención. *Revista Direito e Práxis*, 10(2), 1176-1191.  
<https://doi.org/10.1590/2179-8966/2019/40095>

- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*, (2.<sup>a</sup> ed.). Ediciones Morata.
- Valdés, R. (2023). Prácticas de liderazgo en escuelas con orientación inclusiva y buenos resultados académicos. *Educação & Sociedade*, 44. <https://doi.org/10.1590/ES.250906>
- Valdés, R., & Gómez-Hurtado, I. (2019). Competencias y prácticas de liderazgo escolar para la inclusión y la justicia social. *Perspectiva Educacional*, 58(2), 47-68. <http://dx.doi.org/10.4151/07189729>

# La transversalidad curricular en la educación rural: problemáticas y perspectivas a partir de un estudio de caso en Colombia

Curricular transversality in rural education: Issues and perspectives from a case study in Colombia

Nancy Ayala-Gómez<sup>1</sup>

Pedro Nel Zapata-Castañeda<sup>2</sup>

## Resumen

Se presentan los resultados de una tesis doctoral que tuvo como objetivo principal explicar las relaciones entre las concepciones y las prácticas pedagógicas de la transversalidad curricular en un grupo de docentes de escuelas multi-grado-rurales en Colombia. Desde un enfoque cualitativo, y a través de un estudio de caso, se emplearon técnicas como la observación documental, la entrevista semiestructurada y la observación directa. Los resultados revelan una brecha significativa entre las concepciones teóricas de transversalidad curricular y su implementación práctica, atribuida a la falta de planificación, recursos y formación específica. Si bien los docentes recurren a prácticas intuitivas, estas son fragmentadas y carecen de una evaluación sistemática, lo que limita su impacto.

## Abstract

This doctoral thesis presents the results of a study whose main objective is to explain the relationship between conceptions and pedagogical practices of curricular transversality in a group of teachers in rural multigrade schools in Colombia. Using a qualitative approach and a case study design, techniques such as document review, semi-structured interviews, and direct observation were employed. The findings reveal a significant gap between theoretical conceptions of curricular transversality and their practical implementation, attributed to a lack of planning, resources, and specific training. Although teachers exhibit creativity and flexibility through intuitive practices, these are often fragmented and lack systematic evaluation,

<sup>1</sup> Universidad Pedagógica Nacional. Colombia, nayalag@upn.edu.co, <https://orcid.org/0009-0003-0929-0550>

<sup>2</sup> Universidad Pedagógica Nacional. Colombia, pzapata@pedagogica.edu.co, <https://orcid.org/0000-7042-8983>

Las condiciones del contexto rural, como la dispersión geográfica y la atención simultánea a múltiples niveles educativos, agravan estas dificultades, subrayando la necesidad de apoyo institucional, formación docente contextualizada y dotación de recursos pertinentes.

**Palabras clave:** concepciones, educación rural, prácticas pedagógicas, transversalidad curricular.

limiting their impact. The conditions of the rural context, characterized by geographical dispersion and the need to address multiple educational levels simultaneously, exacerbates these challenges. Moreover, it highlights the importance of institutional support, contextualized teacher training, and adequate resource allocation to address these issues effectively.

**Keywords:** curricular transversality, conceptions, pedagogical practices, rural education.

## 1. Introducción

La investigación educativa sobre las concepciones y la práctica pedagógica de la transversalidad curricular tiene en cuenta tanto el pensamiento del docente sobre la transversalidad como su manifestación en la práctica pedagógica. Este enfoque cobra especial relevancia en el contexto de los profesores de básica primaria en el sector rural de Bituima, Cundinamarca, ya que el pensamiento y las concepciones de los docentes influyen directamente en las prácticas pedagógicas y en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Shulman, 1986; Magendzo, 2001).

Investigar las concepciones docentes resulta esencial, pues estas son consideradas como el conjunto de creencias y conocimientos que guían la acción pedagógica. Según Shulman (1986), estas creencias influyen en la forma en que los docentes toman decisiones y estructuran su práctica.

De acuerdo con Cruz et al. (2006), las concepciones y creencias no solo permiten entender la interpretación del docente frente a diversas situaciones, sino que también condicionan las decisiones pedagógicas que toman en el aula. Flores (1998) resalta que el conocimiento de las concepciones docentes es fundamental para comprender los marcos teóricos que orientan sus prácticas, especialmente cuando las concepciones del docente son poco explícitas.

La práctica pedagógica, como subrayan Durán et al. (2016), es el espacio en el que se concretan las concepciones del docente y donde se materializan los saberes adquiridos.

En el contexto rural, la práctica pedagógica debe adaptarse a las características y necesidades específicas de los estudiantes, lo que requiere que los docentes integren la transversalidad curricular de manera flexible y contextualizada (García, 2016). Este desafío es aún mayor en las escuelas multigrado, donde el docente debe atender a estudiantes de diferentes edades y niveles cognitivos en un mismo espacio educativo (Santos, 2011).

La transversalidad curricular, tal como la establece la Ley 115 de 1994, implica la integración de temas como derechos humanos, educación para la paz, sexualidad y vida saludable en los contenidos curriculares. Sin embargo, para que su implementación sea efectiva, es necesario que los docentes posean una comprensión clara de estos temas y sean capaces de adaptarlos a las realidades del contexto rural (Magendzo, 2001; Boix & Bustos, 2014).

En este sentido, la investigación dentro de este ámbito permite identificar cómo las concepciones docentes sobre la transversalidad afectan directamente sus prácticas, y cómo estas pueden contribuir a la formación integral de los estudiantes en contextos rurales.

## 2. Metodología

La presente investigación se realizó desde un enfoque cualitativo, descriptivo y explicativo. Se pretendió comprender este fenómeno complejo en su contexto específico. Según Sierra (2001), este enfoque destaca por medir variables y analizar las relaciones entre ellas, utilizando la intuición y comprensión subjetiva del investigador para captar el sentido de la realidad.

Según Bernal (2010), los métodos cualitativos se enfocan en el estudio de casos específicos y no buscan generalizar los resultados. En lugar de medir variables de forma cuantitativa, se busca cualificar y describir el fenómeno objeto de estudio, destacando sus rasgos determinantes, lo cual resulta fundamental para comprender las dinámicas en contextos educativos particulares.

El estudio de caso se desarrolló en cuatro fases, utilizando diversos instrumentos y técnicas de análisis para abordar el fenómeno investigado de manera integral.

Estas fases y herramientas se presentan de forma organizada en la Tabla 1 que sintetiza la metodología empleada.

**Tabla 1**  
Técnicas de recolección y análisis de la información

Fases de la investigación	Técnicas e instrumentos de recolección de información	Instrumentos de recolección de información	Técnicas de análisis de la información
<b>Fase 1.</b> Identificar los planes, proyectos o ejercicios de transversalidad curricular.	Observación documental	Matriz de observación documental	Análisis de contenido
<b>Fase 2.</b> Caracterizar las concepciones de transversalidad curricular de los profesores de primaria pertenecientes a las escuelas multigrado del sector rural.	Entrevista semiestructurada	Guía de entrevista	Análisis de discurso
<b>Fase 3.</b> Identificar las prácticas pedagógicas sobre transversalidad curricular que llevan a cabo los profesores de primaria de las escuelas multigrado del sector rural.	Observación directa	Matriz de observación directa	Análisis de discurso
<b>Fase 4.</b> Explicar las relaciones entre las concepciones y las prácticas pedagógicas de la transversalidad curricular.	Triangulación de la información	Matriz de relaciones	Análisis de categorías por codificación temática (emergente y/o axial)

**Nota:** Elaboración propia.

### 3. Resultados

En relación con el primer objetivo de la revisión documental sobre proyectos o ejercicios de transversalidad curricular, los resultados muestran que, aunque algunos proyectos, como los de Educación Ambiental y Tiempo Libre, mencionan la transversalidad, su implementación es limitada. Los documentos analizados revelan que solo algunas áreas curriculares, como Inglés y Educación Física, abordan temas transversales de manera explícita. Sin embargo, la integración de estos temas en el currículo de las escuelas multigrado es inconsistente, y la falta de recursos y la desconexión con las realidades locales dificultan su aplicación efectiva.

En relación con el segundo objetivo, que consiste en caracterizar las concepciones de los docentes sobre la transversalidad curricular, los resultados destacan que las creencias y conocimientos de los profesores rurales están influenciados tanto por factores sociales como personales. Aunque muchos docentes poseen formación avanzada, como maestrías, la falta de capacitación específica en transversalidad curricular y el limitado intercambio de saberes con colegas afectan la profundización de estas concepciones. Sin embargo, su sabiduría práctica, derivada de años de experiencia en escuelas multigrado, entre 10 a 20 años, les permite adaptar sus prácticas pedagógicas al contexto rural y promover un aprendizaje relevante y contextualizado. Los docentes integran de manera creciente temas transversales en su enseñanza, destacando la importancia de valores, convivencia y habilidades socioemocionales. A pesar de enfrentar desafíos, como la sobrecarga de responsabilidades y la falta de recursos, su enfoque flexible y la adaptación de actividades (proyectos agrícolas y al aire libre) permiten un aprendizaje significativo.

En relación con el tercer objetivo, que aborda la observación de la práctica pedagógica de los docentes respecto a la transversalidad curricular, se observó que algunos profesores integran eficazmente temas transversales como la gestión emocional, huertos escolares y hábitos de vida saludable. Estas iniciativas enriquecen la formación integral de los estudiantes al vincular contenidos académicos con la vida cotidiana y las necesidades comunitarias. Sin embargo, la implementación de la transversalidad depende en gran medida de la iniciativa individual de los docentes, sin una política institucional clara, lo que genera una aplicación fragmentada y limitada.

A pesar de ello, se identifican áreas de mejora, como la persistencia de enfoques tradicionales que no integran dimensiones sociales, éticas ni transversales. Las estrategias didácticas en las dimensiones social, cognitiva y valórica muestran que, aunque los docentes emplean métodos diversos como trabajo colaborativo, uso de recursos multimedia y atención personalizada, aún existen deficiencias en el desarrollo de competencias específicas y en la integración formal de valores y habilidades socioemocionales.

Se evidencian también esfuerzos en proyectos pedagógicos transversales como la promoción de lectura crítica y educación ambiental, pero su integración y ejecución requieren mayor compromiso y planificación. Respecto a la Educación Física, si bien se aprovecha para enseñar valores y hábitos saludables, su potencial transversal aún no se explota completamente. En general, es fundamental proporcionar espacio y capacitación a los docentes para

reflexionar sobre sus prácticas, para mejorar así la transversalidad curricular y garantizar una educación más inclusiva y holística.

#### 4. Discusión y conclusiones

Aunque existe una gran disposición y comprensión de los docentes hacia la transversalidad curricular, su implementación se ve obstaculizada por la falta de recursos y una formación continua específica. En este contexto, la enseñanza en las escuelas rurales multigrado se convierte en un proceso aún más desafiante, dado que los docentes deben adaptar sus enfoques a un entorno geográficamente disperso, con recursos limitados y con la necesidad de atender a estudiantes de diferentes niveles educativos al mismo tiempo.

Una posible vía para abordar estas dificultades sería diseñar un modelo de formación docente más flexible, que contemple tanto la capacitación a distancia como presencial, adaptadas a las necesidades específicas del contexto rural. También sería valioso integrar en los programas de formación el desarrollo de competencias emocionales y de liderazgo, permitiendo a los docentes ser más efectivos en la gestión del aula y en su interacción con la comunidad para contribuir a la creación de una cultura educativa más integrada y contextualizada.

Además, promover espacios de intercambio entre docentes, donde puedan compartir experiencias, buenas prácticas y estrategias exitosas de transversalidad, podría enriquecer la implementación de enfoques pedagógicos más coherentes y sostenibles.

#### 5. Referencias bibliográficas

- Bernal, C. (2010). *Metodología de la investigación*. (3.a ed.). Pearson Educación.
- Boix Tomás, R., & Bustos Jiménez, A. (2014). La enseñanza en las aulas multigrado: una aproximación a las actividades escolares y los recursos didácticos desde la perspectiva del profesorado. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(3), 29-43. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/3317>
- Cruz, M., Pozo, J.I., Huarte, M., & Scheuer, N. (2006). Concepciones de enseñanza y prácticas discursivas en la formación de futuros profesores. En J.I. Pozo, et al. (Eds). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 359-374). Graó. <https://r.issu.edu.do/Kh>
- Durán, M., Jiménez, D., & Pinto, N. (2016). Prácticas pedagógicas y maestros en la Escuela Normal Superior de Río de Oro, Cesar. *Revista Neuronum*, 2(1), 1-24. <https://r.issu.edu.do/k6M>
- Flores Martínez, P. (1998). *Concepciones y creencias de los futuros profesores de matemáticas, su enseñanza y aprendizaje*. Editorial Comares.
- García Gutiérrez, A. (2016). *El pensamiento del profesor rural sobre la educación rural [Tesis de Maestría, Universidad Pedagógica Nacional]*. Repositorio Institucional, <http://hdl.handle.net/20.500.12209/1079>
- Magendzo, A. (2001). *Currículum y objetivos fundamentales transversales. Documento de trabajo*. Unidad de Currículum y Evaluación, (UCE), Ministerio de Educación de Chile., 28-33.

- Santos Casaña, L. E. (2011). Aulas multigrado y circulación de los saberes: Especificidades didácticas de la escuela rural. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 15(2), 71-91. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/20258>
- Shulman, L. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14. <https://r.issu.edu.do/tG1>
- Sierra Bravo, R. (2001). *Técnicas de investigación social: teoría y ejercicios*. Paraninfo.



# Enajenación, discapacidad psicosocial y educación: experiencias desenajenantes con los docentes del Instituto Pedagógico Arturo Ramírez Montúfar

*Alienation, Psychosocial Disability and Education: Alienating experiences with the teachers of the Instituto Pedagógico Arturo Ramírez Montúfar*

Fabián Ricardo Cárdenas-Villate<sup>1</sup>    Verónica Andrea Ochoa-Murillo<sup>2</sup>    José Luis Ramírez-Espinosa<sup>3</sup>

## Resumen

Ante el incremento de casos de trastornos de salud mental en docentes y directivos del Instituto Pedagógico Arturo Ramírez Montúfar (IPARM), asociado al constructo social y cultural del concepto enajenación y sumado al desconocimiento social, cultural y político frente a esta condición, se propone en esta investigación reconocer las experiencias de docentes, sus concepciones y prácticas vinculadas a escenarios educativos de personas con Discapacidad Psicosocial (DPs) y/o problemas de salud mental. Desde un enfoque cualitativo y paradigma crítico social, fundamentado en una sistematización de experiencias basada en Jara (2018), el cual establece ejes de análisis, concepciones e imaginarios, prácticas pedagógicas y tensiones que experimentan los

## Abstract

Given the realities of teachers and directors of the Instituto Arturo Ramírez Montufar (IPARM) regarding the increase in cases of people with mental health disorders, associated with the social and cultural construct of the concept of alienation and added to the social, cultural and political ignorance regarding This condition, it is proposed in this research, to recognize the experiences of teachers, conceptions and practices linked to educational scenarios of people with psychosocial disabilities (PD) and/or mental health problems. From a qualitative approach and social critical paradigm, based on a systematization of experiences based on Jara (2018), which establishes axes of analysis: conceptions and imaginaries, pedagogical practices and tensions experienced by teachers,

<sup>1</sup> Universidad Pedagógica Nacional. Colombia, frcardenasv@upn.edu.co, <https://orcid.org/0000000208781521>

<sup>2</sup> Universidad Pedagógica Nacional. Colombia, vaochoam@upn.edu.co, <https://orcid.org/0009000883894527>

<sup>3</sup> Universidad Pedagógica Nacional. Colombia, jlramireze@upn.edu.co, <https://orcid.org/0009000093440889>

docentes, logramos aportes significativos al contexto educativo. Entre los hallazgos están el reconocimiento de docentes y prácticas desenajenantes, componente humano, abordaje educativo desde la intersubjetividad e interdisciplinariedad y el rol del educador especial a procesos educativos de personas con DPs.

**Palabras clave:** concepciones, enajenación, desenajenación, discapacidad psicosocial, educación, intersubjetividad, prácticas.

thus achieving significant contributions to the educational context. Among the findings are the recognition of teachers and alienating practices, human component, educational approach from intersubjectivity and interdisciplinarity and the role of the special educator in educational processes of people with PD

**Keywords:** Conceptions, Alienation, Dis-alienation, Psychosocial Disability, Education, Intersubjectivity, Practices.

## 1. Introducción

La pandemia de COVID-19 develó diversas problemáticas que permanecían ocultas en las instituciones educativas, en los hogares y en la sociedad en general (Unicef, 2021). Entre estas, la Discapacidad Psicosocial (DPs) emergió como una realidad evidente en los rostros de Niños, Niñas y Adolescentes (NNA), dejando de ser un fenómeno tratado en silencio para convertirse en una preocupación visible, respaldada por alarmantes cifras estadísticas. Este contexto expuso las limitaciones en el abordaje educativo de la DPs, revelando la necesidad de estrategias que permitan su reconocimiento y tratamiento adecuado

Esta investigación responde a la necesidad identificada en el Instituto Pedagógico Arturo Ramírez Montúfar (IPARM), donde los docentes enfrentan un aumento de casos relacionados con trastornos de salud mental en estudiantes. Asimismo (Universidad Nacional de Colombia, 2019), el equipo profesional de la institución expresó inquietudes sobre cómo reconocer y abordar estas situaciones desde una perspectiva pedagógica. Por tal motivo, la investigación ofrece una breve descripción de la noción de DPs, y explica cómo emerge con fuerte relación con el constructo social y cultural del concepto *enajenación*, concepto que se relaciona con todo lo que se sale de la norma o los patrones de estándares normalizadores; genera un extrañamiento hacia ese *otro* en el que se desconoce y no reconoce su alteridad, como lo afirma Lurbia (2005).

La investigación que aquí se describe tiene el propósito de reconocer a partir de las experiencias con los docentes, las concepciones e imaginarios, las prácticas pedagógicas y las tensiones que les atraviesan como sujetos que pareciesen incidir hacia la *des-enajenación*, esta última como una apuesta que aboga por el respeto a los derechos humanos de una población, un grupo de personas que han sido marginados y excluidos a lo largo de los años.

El desconocimiento generalizado sobre la DPs y los problemas de salud mental en los contextos educativos ha llevado a que docentes y orientadores sean considerados responsables principales de situaciones que, en muchos casos, exceden sus capacidades y formación. Este vacío no solo dificulta su labor, sino que perpetúa una cultura que invisibiliza estas problemáticas. Por ello, esta investigación se enmarca en la sistematización de experiencias y en un enfoque que permite recuperar y analizar de manera crítica las vivencias de los docentes.

Ahora bien, como resultado de la investigación destacamos cuatro aspectos importantes. En primer lugar está el reconocimiento de los docentes y las prácticas des-enajenantes como característica principal del grupo de docentes que participaron en la investigación.

En segundo lugar, el componente humano, rasgo fundamental del ser humano que reconoce en el «otro» las vivencias, dificultades y situaciones difíciles, y que, a partir de ello, posibilita abordar y apoyar desde cualquier ámbito, profesión y contexto.

En tercer lugar, el abordaje desde la intersubjetividad e interdisciplinariedad hace referencia a las relaciones presentes en el abordaje educativo que vincula a los diferentes actores, inmersos o no, en la institución y, por último, en cuarto lugar, el cuestionamiento y profundización frente a la pertinencia del rol del educador especial con relación a procesos educativos de personas con discapacidad psicosocial.

## 2. Metodología

La metodología de este trabajo se fundamenta en la sistematización de experiencias, siguiendo los lineamientos propuestos por Jara (2015). Este enfoque permite organizar, analizar y reinterpretar críticamente las vivencias de los docentes, considerando tres ejes principales:

1. Concepciones e imaginarios (Rosental & Ludin, 1985)
2. Prácticas pedagógicas (Calvo, 1996)
3. Tensiones que experimenta el docente (Castro, 2024).

Estos ejes se articulan con los cinco momentos clave de la sistematización:

- Punto de partida: Se inició con el reconocimiento del contexto educativo del IPARM y las realidades de los docentes en relación con estudiantes con problemas de salud mental y discapacidades psicosociales (DPs). Este momento fue vital para comprender la experiencia vivida y su relevancia en el marco educativo.
- Formulación del plan de sistematización: Se establecieron los objetivos del trabajo, consolidando un grupo de docentes participantes. Este paso incluyó la planificación de las estrategias de recolección de datos y el diseño de herramientas como entrevistas y actividades que invitaron a la reflexión.
- Recuperación del proceso vivido: A través de las técnicas implementadas, se recopilaron y ordenaron las experiencias de los docentes. Este proceso permitió construir una descripción detallada de los ejes de la sistematización.
- Reflexiones de fondo: Este momento incluyó un análisis crítico y reflexivo de las experiencias docentes, considerando cómo las influencias sociales, políticas y culturales inciden en sus acciones frente a estudiantes con DPs.
- Puntos de llegada: Aprendizajes y conclusiones, destacando las tensiones y aportes de los docentes en el entorno educativo, así como las implicaciones de sus prácticas hacia la DPs.

## 3. Resultados

Los hallazgos de la investigación evidencian que los docentes participantes coinciden en características y prácticas desenajenantes, lo que posibilita ahondar en los factores y aspectos sociales, políticos y culturales que afectan a estos sujetos. También confirman su fuerte incidencia en el abordaje pedagógico de estudiantes con discapacidad psicosocial y/o problemática en salud mental en comparación con docentes y prácticas enajenantes que de igual forma requieren de análisis para ser trabajados desde la deconstrucción del pensamiento y replicar acciones que promuevan la participación, el reconocimiento del otro y una educación inclusiva.

Ahora bien, durante el proceso de análisis de la información recolectada, se precisa retomar el componente humano, característica primordial que constituye a los sujetos y que incide en la forma de relacionarse con «otros» en contextos y situaciones altamente vulnerables, entre ellas las que conciernen a las personas con DPs y/o con crisis en su salud mental.

Asimismo, la importancia de situar el abordaje de las personas con DPs y/o problemática en salud mental desde la intersubjetividad e interdisciplinariedad de los sujetos que se encuentran inmersos en los contextos educativos, teniendo en cuenta la responsabilidad que atañe a cada una de las personas que participan de las interacciones y procesos académicos con estudiantes que presentan esta condición.

Por último, la profundización y cuestionamiento frente a la pertinencia del rol del educador especial con relación a procesos educativos de personas con discapacidad psicosocial y/o problemática en salud mental.

#### 4. Discusión y conclusiones

De acuerdo con Marulanda (2022), factores como contexto, historia personal, lenguaje, creencias e imaginarios, además de las barreras, influyen significativamente en las personas con discapacidad psicosocial (DPs). Estas variables interfieren en aspectos clave como relaciones sociales, intersubjetividad, adaptación, habilidades socioemocionales y consecución de objetivos, destacando la importancia de abordarlas más allá del diagnóstico clínico.

Por otro lado, la investigación de Suárez y Chalarca (2019) sobre la Educación Superior inclusiva muestra cómo, tanto en la Universidad de Antioquia como en el IPARM, prevalecen creencias que perciben a los estudiantes con DPs como un problema, cuestionando su presencia en entornos educativos no especializados. Además, ambas investigaciones revelan resistencia frente a metodologías inclusivas y adaptaciones curriculares, así como el desconocimiento institucional sobre estrategias efectivas que promuevan la inclusión educativa.

La formación docente en DPs es clave para construir entornos inclusivos, libres de prejuicios y discriminación. Es esencial reflexionar sobre las creencias educativas que perpetúan estigmas y rechazos, pues estas generan exclusión y refuerzan la idea de que trabajar con estudiantes con DPs implica sobrecarga laboral o problemas adicionales. Cambiar estas percepciones es el primer paso hacia una verdadera inclusión.

#### 5. Referencias bibliográficas

- Calvo, G. (1996). Los proyectos educativos institucionales y la formación de docentes. *Revista Colombiana de Educación*, (33). <https://doi.org/10.17227/01203916.5400>
- Castro, N. (2024). *Tensiones subyacentes a la práctica de enseñanza y su incidencia en el reconocimiento social del profesor* [Trabajo de grado maestría, Pontificia Universidad Javeriana]. <http://hdl.handle.net/10554/67853>

- Jara Holliday, O. (2015). La sistematización de experiencias produce un conocimiento crítico, dialógico y transformador. *Revista Reflexiones Pedagógicas*, (55), 33-39.  
<https://cepalforja.org/sistem/bvirtual/wp-content/uploads/2015/06/Entrevista-Oscar-Jara-Revista-Docencia.pdf>
- Jara Holliday, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos políticos*. Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano. CINDE.  
<http://hdl.handle.net/20.500.11907/2121>
- Lurbia, K. (2005). *La enajenación de los otros. Estudio sociológico sobre el tratamiento de la autoridad en la atención a la salud mental en Barcelona y París*. [Tesis de doctorado, Universidad Autónoma de Barcelona]. <https://r.issu.edu.do/bN>
- Marulanda Henao, D. (2022). *De las estructuras clínicas a la discapacidad psicosocial: Dos formas de comprender la subjetivación* [Trabajo de grado especialización, Universidad de Antioquia].  
<https://hdl.handle.net/10495/27812>
- Rosental, M., & Iudin, P. (1985). *Diccionario filosófico*. Progreso.
- Suárez Orrego, E., & Chalarca Taborda, E. (2019). *Concepciones de discapacidad psicosocial: análisis de procesos académicos y trayectoria estudiantil desde la Educación Superior inclusiva en la Universidad de Antioquia* [Trabajo de grado profesional, Universidad de Antioquia].  
<https://hdl.handle.net/10495/13938>
- UNICEF 2021. *Estado Mundial de la Infancia 2021. En mi mente*. Resumen regional: América Latina y el Caribe. <https://www.unicef.org/lac/media/28661/file/EMI2021-Resumen-regional-ALC.pdf>
- Universidad Nacional de Colombia. (2019). *Instituto Pedagógico Arturo Ramírez Montúfar Proyecto Educativo Institucional*. [https://bienestar.bogota.unal.edu.co/divisiones/7iparm/PEI\\_IPARM.pdf](https://bienestar.bogota.unal.edu.co/divisiones/7iparm/PEI_IPARM.pdf)

# Educación inclusiva, equitativa y justa: claves fundamentales para la práctica pedagógica en contextos rurales multigrado

## Inclusive, Equitable, and Fair Education: Fundamental Keys for Pedagogical Practice in Multigrade Rural Contexts

Andrea de los Santos-Gelvasio<sup>1</sup>

Diomeira Almonte-Rosa<sup>2</sup>

### Resumen

El objetivo de esta investigación es profundizar en los enfoques, estrategias, metodologías de enseñanza-aprendizaje, evaluación y recursos pedagógicos empleados en aulas rurales multigrado, y examinar cómo estos abordan la diversidad y las necesidades individuales del alumnado. A través de un enfoque cualitativo y un diseño de estudio de caso, se recolectaron datos mediante observación participante, entrevistas en profundidad y revisión documental. Los hallazgos revelaron que las metodologías activas son poco comunes en este contexto, predominando una enseñanza disciplinar y segmentada por grados. Este enfoque dificulta la promoción de aprendizajes significativos y no garantiza la inclusión, la equidad ni la justicia social en entornos educativos rurales multigrado.

**Palabras clave:** Educación inclusiva, justicia social, multigrado, prácticas pedagógicas, rural.

### Abstract

The objective of this research was to delve into the teaching-learning approaches, strategies, methodologies, assessment, and pedagogical resources used in multigrade rural classrooms, examining how they address the diversity and individual needs of students. Through a qualitative approach and a case study design, data were collected through participant observation, in-depth interviews and document review. The findings revealed that active methodologies are uncommon in this context, with a predominant disciplinary and grade-segmented approach to teaching. This approach hinders the promotion of meaningful learning and fails to ensure inclusion, equity, and social justice in multigrade rural educational settings.

**Keywords:** Inclusive Education, Social Justice, Multigrade, Pedagogical Practices, Rural.

<sup>1</sup> Universidad de Málaga. España, adelossantos@uma.es, <https://orcid.org/0000-0002-4741-7167>

<sup>2</sup> Universidad Católica del Cibao. República Dominicana, 20214014@miucateci.edu.do, <https://orcid.org/0000-0002-4356-3431>

## 1. Introducción

En los contextos educativos rurales, especialmente en las aulas multigrado, se enfrentan retos significativos debido a disparidades socioeconómicas, limitaciones de infraestructura y una marcada diversidad en el alumnado. Por ello, es esencial analizar los enfoques, estrategias, metodologías, recursos y evaluaciones utilizados, y cómo se adaptan para promover una educación inclusiva y equitativa (Bustos, 2014).

Modelos como el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y metodologías activas, como el Aprendizaje Basado en Proyectos, el Aprendizaje Cooperativo, destacan por su capacidad para fomentar la participación, el aprendizaje significativo y la equidad curricular (Herrera-Pavo & Cochancela, 2022; Núñez et al., 2020; Tobón, 2020). El DUA permite planificar la enseñanza de manera flexible, pues considera las diferencias individuales del alumnado y supera las barreras en el aprendizaje, mientras que las metodologías activas enriquecen el proceso educativo al conectarlo con el entorno del alumnado y fomentar la participación comunitaria; (Sánchez-Gómez & López, 2020; Cañas Villamizar, 2021)

Además, los recursos didácticos y la evaluación formativa e inclusiva resultan fundamentales para ajustar las prácticas docentes y asegurar la equidad en el aula. Herramientas como portafolios, rúbricas y listas de cotejo permiten valorar de manera justa los aprendizajes y competencias del alumnado (Cano, 2021; Marcelo et al., 2019; Morales et al., 2022). Sin embargo, su implementación requiere que el profesorado esté preparado para responder a las particularidades del contexto rural y multigrado.

En este marco, nuestra investigación tiene como objetivo profundizar en las prácticas pedagógicas en aulas rurales multigrado, analizando su capacidad para abordar la diversidad del alumnado y promover una educación inclusiva y equitativa, utilizando un enfoque cualitativo basado en el diseño de caso.

## 2. Metodología

Este estudio cualitativo, con metodología de estudio de caso, se realizó entre los periodos escolares 2019-2020 y 2021-2022 en un aula rural multigrado-unitaria de la regional 17 de Monte Plata, República Dominicana. La selección del aula consideró criterios de inclusión como disponibilidad, cercanía y facilidad de acceso. Antes del trabajo de campo, se gestionó una negociación de entrada con la docente y las familias del alumnado, estableciendo acuerdos de confidencialidad, y se utilizaron seudónimos para proteger la identidad de los participantes.

La investigación se organizó en cinco fases principales: 1) elección del caso, acceso y negociación; 2) recolección de información; 3) análisis y categorización; 4) elaboración de informes preliminares; y 5) elaboración del informe final. Participaron la docente y siete estudiantes, a través de cinco entrevistas en profundidad, una entrevista grupal, 11 observaciones formales, siete informales y el análisis de 66 documentos.

Se emplearon instrumentos como diarios de campo, diarios reflexivos, guías de preguntas abiertas y fichas documentales. Durante el cierre del centro educativo por COVID-19, las

entrevistas se adaptaron a medios digitales. Los datos fueron analizados de manera inductiva, triangulando diversas fuentes para garantizar la validez. Este enfoque permitió identificar patrones y categorías emergentes que ofrecieron una visión integral de las dinámicas pedagógicas en el contexto estudiado.

### 3. Resultados

Los resultados de esta investigación evidencian importantes desafíos en las prácticas pedagógicas de un aula rural multigrado. Los hallazgos indican que esta se caracteriza por un enfoque disciplinar y centrado en contenidos que limitan la conexión entre las áreas del conocimiento y el contexto del alumnado. Esto dificulta atender la diversidad de niveles, grados y necesidades presentes en el aula, apartándose de los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), que promueve múltiples formas de representación, acción, expresión e implicación.

La docente, identificada como Juana, organiza su enseñanza de manera fragmentada, e inicia una asignatura a la vez, sin articular competencias ni integrar áreas, pese a que el currículo oficial aboga por una enseñanza inter, multi y transdisciplinaria. Según el DC1NP «la articulación de las distintas áreas curriculares es indispensable para el desarrollo de competencias, evitando visiones reduccionistas y compartimentos rígidamente separados» (p. 87).

Las observaciones reflejaron un patrón recurrente en la práctica de la docente, donde esta iniciaba sus clases escribiendo el nombre de la asignatura en la pizarra. Lo que indica una perspectiva disciplinar graduada de la enseñanza:

«Juana inicia colocando el nombre de la asignatura en la pizarra: Matemática (...) luego organiza el aula por cinco minutos» (Matemática, 04/04/2019).

Además, la metodología de enseñanza desarrollada se asienta en un conjunto de actividades conceptuales y repetitivas, como copiar definiciones o responder preguntas cerradas, sin profundizar en el análisis o la aplicación de lo aprendido en el contexto del alumnado, tal como se presenta en el siguiente ejemplo:

Juana pregunta: —¿Qué dijimos que eran las leyes?  
Los estudiantes responden de forma literal: —Reglas.  
(Sociales, 20/01/2020).

Este enfoque se aparta de los planteamientos curriculares orientados a lograr una educación justa y de calidad, ofreciendo actividades múltiples y diferenciadas que permitan atender la diversidad del aula. Además, impide el desarrollo de competencias analíticas y críticas, que consideren la realidad y necesidades del alumnado y su contexto. De igual manera, el enfoque utilizado no promueve la inter, multi o transdisciplinaria que establece el currículo, limitando las oportunidades de una enseñanza más integral y equitativa.

En cuanto a la evaluación, esta se enfocó en la asimilación de contenidos, relegando los aspectos procesuales y actitudinales. El principal instrumento de evaluación es el cuaderno del alumnado, en el que la profesora señala los «errores» y realiza las correcciones.

«Juana corrige las actividades en algunos cuadernos, verifica errores y pide su corrección» (Matemática, 21/11/2019).

Aunque esta práctica es válida según el Diseño Curricular Nivel Primario (p. 50), el enfoque centrado en contenidos dificulta que se realice una evaluación integral y justa de las competencias. Aunque la docente indica que también utiliza la indagación para evaluar, las preguntas son conceptuales y no profundizan en el aspecto inferencial o metacognitivo.

Juana: —¿Quiénes son los personajes del cuento?  
Estudiantes: —Los cerditos y el lobo.  
(Lengua Española, 21/11/2022)

Por otro lado, la docente mostró interés en incorporar recursos tecnológicos y del entorno, aunque su uso fue ocasional y no planificado.

«A veces, con mi celular, presento algún video, y los estudiantes se muestran más interesados» (Entrevista, 22/11/2019).

Sin embargo, estas herramientas no fueron integradas sistemáticamente en su planificación, ni tampoco se produjo interacción por parte del alumnado con los recursos presentados.

Ante estas dificultades, la docente establece cómo las limitaciones del contexto influyen en el desarrollo de estrategias más innovadoras. Además de que, a su consideración, la falta de una formación inicial y continua adecuada incide en sus decisiones pedagógicas, por lo que, ante las dificultades del contexto, opta por utilizar métodos y estrategias que mejor puede desarrollar.

#### **4. Discusión y conclusiones**

Los resultados de esta investigación evidencian retos significativos en las prácticas pedagógicas en aulas rurales multigrado, resaltando la necesidad de mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje para garantizar una educación inclusiva y justa. Uno de los principales hallazgos fue el enfoque disciplinar fragmentado adoptado por la docente, similar al de las aulas graduadas, lo que dificulta la integración curricular y limita el desarrollo de competencias significativas en el alumnado. Esto contrasta con el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), que promueve múltiples formas de representación, acción y expresión para atender la diversidad del aula (Tobón, 2020; Alba, 2018).

Las metodologías empleadas también revelaron que son tradicionales y poco inclusivas, que carecen de los enfoques inter o multidisciplinarios necesarios para responder a la diversidad de grados y niveles del alumnado. Estrategias como el Aprendizaje Basado en Proyectos o el Aprendizaje-Servicio son esenciales para fomentar un aprendizaje más activo e inclusivo (Bustos, 2014; Herrera-Pavo & Cochancela, 2022). Asimismo, la evaluación se centró en aspectos conceptuales, dejando de lado la retroalimentación formativa que fomenta el aprendizaje significativo (Cano, 2022).

Finalmente, la formación docente se identifica como un elemento clave. La formación inicial orientada hacia modelos urbanos y la formación continua con enfoques limitados no se adaptan a las necesidades multigrado. Es indispensable un enfoque que integre estrategias innovadoras y contextualizadas como el DUA, promoviendo prácticas inclusivas y justas en estos entornos rurales desafiantes (Tobón, 2020).

## 5. Referencias bibliográficas

- Alba, C. (2018). *El Diseño Universal para el Aprendizaje: educación para todos y prácticas de enseñanza inclusivas*. Ediciones Morata.
- Bustos, A. (2014). La didáctica multigrado y las aulas rurales: perspectivas y datos para su análisis. *Innovación Educativa*, (24), 119-131. <https://doi.org/10.15304/ie.24.1994>
- Cano, A. (2022). ¿Cómo evaluar aprendizajes en el aula multigrado? Dilemas y propuestas de docentes rurales. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 13, e1556. [https://doi.org/10.33010/ie\\_rie\\_rediech.v13i0.1556](https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v13i0.1556)
- Cañas Villamizar, M. D. A. (2021). Metodologías activas a través del juego y el interés de los niños y niñas de 5 a 6 años en Preescolar. *Revista Educación*, 45(2), 1-9. <https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.42861>
- Herrera-Pavo, M. A., & Cochancela, M. G. (2022). Estrategias didácticas para la escuela rural multigrado. Universidad Nacional de Educación. *Revista Andina de Educación*, 6(2). <https://doi.org/10.32719/26312816.2022.6.2.r1>
- Mangas, S. L. (2021). *Aprendizaje-Servicio en la universidad. Desarrollo de proyectos emprendedores socialmente responsables con la comunidad*. Dykinson.
- Marcelo, C., Burgos, D. R., Murillo, P., & Jáspez, J. F. (2019). Aprender con tecnologías para enseñar con tecnologías en República Dominicana. El programa República Digital Educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 79(1), 115-134. <https://doi.org/10.35362/rie7913322>
- Morales López, S., Hershberger del Arenal, R., & Acosta Arreguín, E. (2020). Evaluación por competencias: ¿cómo se hace? *Revista de la Facultad de Medicina*, (México), 63(3), 46-56. <https://doi.org/10.22201/fm.24484865e.2019.63.3.08>
- Núñez, N., & González, M. L. (2020). El formato Aula-Taller en primaria. Incidencia en la motivación y logros de aprendizaje de los estudiantes. *Cuadernos de Investigación educativa*, 11(2), 133-155. <https://doi.org/10.18861/cied.2020.11.2.2982>

- Sánchez-Gómez, V., & López, M. (2020). Comprendiendo el Diseño Universal desde el Paradigma de Apoyos: DUA como un Sistema de Apoyos para el Aprendizaje. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 14(1), 143-160. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782020000100143>
- Tobón, I. C. (2020). Diseño universal de aprendizaje y currículo. *Sophia*, 16(2), 166-182. <https://doi.org/10.18634/sophiaj.16v.2i.957>