Universidad Modular Abierta
Dirección de Investigación
Centro Regional de Santa Ana

PEDAGOGÍA DIFERENCIAL:
UN RETO DE LA ESCUELA ACTUAL

INVESTIGACIÓN 2025

371.393 Ø98 4
V859p Vividor de Escobar, Sandra Evelyn, 1965-
Pedagogía diferencial, un reto en la escuela actual / Sandra
slv Evelyn Vividor Escobar, Claribel del Carmen Calderón, José Plutarco
Mejía Valiente. -- 1ª ed. -- San Salvador, El Salv. : Editorial UMA,
2025.
87 p. : il., tablas, fotos color ; 22 cm.

ISBN 978-99983-58-67-6 (impreso)

1. Pedagogía diferencial-Educación básica-El Salvador. 2.
Diversidad en la educación-El Salvador. 3. Psicología del
aprendizaje. 4. Educación inclusiva. I. Calderón, Claribel del
Carmen, 1943-, coaut. II. Mejía Valiente, José Plutarco, 1969-
coaut. III. Título.

BINA/jmh

ISBN: 978-99983-58-67-6

Doctora Judith Virginia Mendoza de Díaz
Rectora

Licdo. MARH. Edgar Armando Jiménez Yánez
Vicerrector

Doctora Claribel del Carmen Calderón
Directora Centro Regional de Santa Ana

Doctora Zafiro del Mar Machado Barco
Directora de Investigación

Doctora Claribel del Carmen Calderón
Maestro José Plutarco Mejía Valiente
Maestra Sandra Evelyn Vividor de Escobar
Investigadores

Licda. Lidia de Pineda
Coordinadora de Diseño Gráfico

Imprenta
Cpcreativa

Diseño y Diagramación
Licdo. José David Calderón Aragón
cpcreativapublicitaria@gmail.com

@Copy Right
El Salvador
Primera Edición
50 ejemplares

Universidad Modular Abierta
7ª Calle Ote. 5ª y 7ª Av. Sur
Santa Ana, El Salvador, C. A.
Tels.: 2441-3793, 2447-9401
www.uma.edu.sv
informacion@uma.edu.sv

Índice

Resumen 4
Introducción 5

Parte I
Pedagogía Diferencial: Contexto y Realidad Salvadoreña 9

Parte II
Por una Pedagogía Basada en las Diferencias 19

Parte III
Realidad y Reflexión sobre Pedagogía Diferencial 45

Parte IV
Pedagogía Diferencial: Análisis desde el Contexto 79

Bibliografía 84

Resumen

Problema: El estudio se enfoca en el análisis de la incidencia de las estrategias didácticas de la pedagogía diferencial en el desarrollo cognitivo y socioemocional del estudiantado del Tercer Ciclo de Educación Básica de la ciudad de Santa Ana, dado que el problema central se enmarca en la necesidad urgente de atender la diversidad en el aula, reconociendo que los enfoques pedagógicos homogéneos resultan ineficaces ante las múltiples diferencias individuales y grupales de los estudiantes salvadoreños, especialmente en contextos vulnerables. Objetivo: Determinar el impacto de las estrategias didácticas diferenciadas en el desarrollo integral del alumnado. Metodología: Se aplicó una metodología mixta (cuantitativa y cualitativa), con diseño descriptivo y enfoque evaluativo, utilizando encuestas y entrevistas como técnicas principales. La muestra incluyó 134 estudiantes, así como docentes y directores de varios centros escolares de la ciudad. Resultados: Se evidencia que el uso intencionado de estrategias diferenciadas potencia significativamente el rendimiento cognitivo de los estudiantes, mejora su motivación, fortalece su autoestima y propicia un clima escolar más inclusivo. Además, se destaca la importancia del tiempo de aprendizaje activo y del rol del docente como mediador sensible a las diferencias. Conclusión: La pedagogía diferencial no es solo una opción metodológica, sino una necesidad ética y didáctica para garantizar una educación inclusiva, justa y significativa. Se recomienda su integración como principio rector en la formación docente y en las políticas educativas nacionales.

Palabras clave: Pedagogía diferencial, diversidad educativa, desarrollo cognoscitivo, desarrollo socioemocional, estrategias didácticas.

Introducción

El estudio de la Pedagogía Diferencial ofrece una vía para comprender la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje, caracterizado por la diversidad cultural, los distintos ritmos de aprendizaje y, especialmente, por las diferencias individuales y grupales del estudiantado. En este contexto, la Pedagogía Diferencial se presenta como un enfoque esencial para garantizar una enseñanza equitativa y significativa, partiendo del reconocimiento de que cada estudiante posee características, intereses, ritmos y estilos de aprendizaje únicos. Por ello, la labor docente debe adaptarse para responder a estas particularidades. Más que una estrategia puntual, la Pedagogía Diferencial constituye una filosofía educativa que sitúa al estudiante en el centro del proceso, buscando maximizar su desarrollo cognitivo y socioemocional mediante la adecuación de contenidos, metodologías y evaluaciones.

En las últimas décadas, organismos internacionales como la UNESCO han impulsado la idea de «educación para todos» como un derecho humano fundamental, destacando la necesidad de políticas y prácticas inclusivas que atiendan la diversidad en las aulas. La Declaración de Salamanca (1994) marcó un hito al reconocer que las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones personales o contextuales, e instó a los sistemas educativos a eliminar las barreras que dificultan su participación y aprendizaje. En este marco, la pedagogía diferencial se convierte en una herramienta clave para materializar los principios de la inclusión, aportando metodologías flexibles, adaptativas y orientadas a la equidad.

En la realidad salvadoreña, el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (MINEDUCYT) ha promovido en los últimos años programas de fortalecimiento docente, difusión de materiales y capacitaciones orientadas a la educación inclusiva. Sin embargo, persisten desafíos significativos relacionados con la formación profesional, la infraestructura escolar y los recursos disponibles para atender a estudiantes con diferentes necesidades. Esta situación demanda estrategias pedagógicas que no solo consideren las diferencias individuales, sino que también se articulen con políticas públicas coherentes que favorezcan la equidad educativa y reduzcan las brechas de aprendizaje.

La pedagogía diferencial, en este sentido, ofrece un marco teórico y práctico capaz de orientar la acción docente hacia la personalización del aprendizaje. Su aplicación implica un cambio de paradigma: pasar de una enseñanza homogénea, donde todos los estudiantes reciben el mismo tratamiento, a un modelo flexible que diversifica actividades, recursos y formas

de evaluación en función de las particularidades de cada alumno; este cambio no solo repercute en la adquisición de conocimientos, sino también en el desarrollo socioemocional, fomentando valores como el respeto, la empatía y la cooperación entre pares.

La presente investigación, desarrollada en el Tercer Ciclo de Educación Básica en centros escolares de la ciudad de Santa Ana, busca analizar en qué medida las estrategias didácticas de la pedagogía diferencial inciden en el desarrollo cognitivo y socioemocional del estudiantado. Para lograrlo, se adoptó un enfoque metodológico mixto, que combina técnicas cuantitativas (encuestas y cuestionarios aplicados a docentes y estudiantes) con herramientas cualitativas (entrevistas y grupos focales), lo que permitió obtener una visión integral de la realidad educativa. En el caso de los instrumentos cuantitativos, se realizó una prueba de confiabilidad aplicando el coeficiente alfa de Cronbach, el cual permitió garantizar la consistencia interna de los ítems incluidos en los cuestionarios y, por ende, la validez de los resultados obtenidos.

Asimismo, el estudio está constituido por cuatro partes fundamentales. La primera se denomina "Pedagogía Diferencial: Contexto y Realidad Salvadoreña". Acá se presentan los contextos en que tiene lugar la pedagogía diferencial en el país, en especial, en el municipio de Santa Centro. Se expone brevemente los motivos que llevaron a los investigadores a seleccionar el objeto de estudio que, para este caso, se refirió a la pedagogía diferencial y educación inclusiva.

En la segunda parte "Por una Pedagogía Basada en las Diferencias", se presentan los referentes teóricos e históricos, evidenciando los constructos y categorías asociadas a la educación inclusiva, algunas técnicas claves para su desarrollo y abordaje de los procesos didácticos y un cimiento de aquellos principios que tipifican el tiempo de aprendizaje activo, como dinamizador de la acción docente para educar.

La tercera parte se denomina "Realidad y Reflexión sobre Pedagogía Diferencial", en el que se presentan los resultados, donde se muestran los hallazgos obtenidos a partir del trabajo de campo; la discusión, en la cual se interpretan y contrastan dichos resultados con la teoría y con experiencias previas, denotando los aspectos más relevantes.

Finalmente, la última parte que se llama "Pedagogía Diferencial: Análisis desde el Contexto", se exponen las conclusiones y recomendaciones, que evidencian que la aplicación de estrategias de pedagogía diferencial en el Tercer

Ciclo de Educación Básica contribuye de manera positiva al desarrollo cognitivo y socioemocional del estudiantado. Se constató que, cuando el docente adapta contenidos, metodologías y evaluaciones, los aprendizajes son más significativos y equitativos. Asimismo, se confirma que la pedagogía diferencial no solo favorece la adquisición de conocimientos, sino también la convivencia escolar, fomentando valores como el respeto, la empatía y la cooperación entre pares. Estos hallazgos refuerzan la importancia de situar al estudiante en el centro del proceso educativo.

A partir de estos elementos concluyentes, se elaboraron las conclusiones y recomendaciones, las cuales, de forma resumida, pretenden impulsar los programas de formación continua de docentes, a fin de fortalecer las herramientas teórico-prácticas que les permitan atender la diversidad en el aula. Se ha seccionado dicha parte, a fin de proponer alternativas para la universidad, el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (MINEDUCYT), a la docencia y estudiantes de los centros escolares estudiados.

PARTE I

PEDAGOGÍA DIFERENCIAL: CONTEXTO Y REALIDAD SALVADOREÑA

PARTE I
Pedagogía Diferencial: Contexto y Realidad Salvadoreña

Situación Problemática

En los últimos años, la «Educación para Todos», como una estrategia de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), ha sido una prioridad de los países en el mundo, en especial, Centro América, que se ha constituido en una región valiosa para la igualdad de oportunidades y la creación de una agenda educativa que priorice los aprendizajes diversos a través de políticas públicas, que diseminen la atención a la diversidad, como un principio fundamental de la acción educativa centrada en las diferencias individuales.

En el año 1990, Arrien y Bosco (1996) investigaron acerca de las prioridades de los estados nacionales y la calidad de la educación que se pudiera ofrecer a las poblaciones más vulnerables del Istmo Centroamericano, destacándose que los procesos pedagógicos debían ser reinventados en correspondencia con el significado de diversidad, inclusión y ayuda ajustada, como detonantes claves acerca de la correlación existente entre calidad de la educación y calidad de vida (Freire, 1996).

Esta reinvención tenía sus implicaciones en la actividad pedagógica en el aula, dado que los principios educativos debían considerar los ritmos y los estilos de aprendizaje, como una exigencia que los ministerios de los sistemas educativos debían apostarle, como una tendencia de la calidad de la enseñanza y de los aprendizajes. Al examinarse detenidamente la situación de Centro América, en especial, El Salvador, Arrien y Bosco (1996) indicaron que la niñez se encuentra en condiciones desfavorables "con un bajo nivel de vida y con limitadas oportunidades educativas" (pág. 91); por lo que, las políticas públicas deben buscar las estrategias que reivindiquen los derechos de niños y jóvenes y se ofrezca la oportunidad de una vida digna, libre de racismo, menosprecio y humillación, que por lo general, se encuentra vinculada con la actividad cotidiana de los seres humanos.

La pedagogía de las diferencias se ancla, en especial, con la ratificación de la educación inclusiva en el I Congreso de Educación para Todos, celebrada en Salamanca en 1996, bajo el título «América Latina: realidades y perspectivas», donde se incluye una serie de talleres asociados con la migración, las oportunidades de aprendizaje, la colonialización, entre otros (2025), a fin de ampliar la focalización de la diversidad y denotar su importancia en la educación escolarizada y social, tomando como base la «Conferencia sobre Necesidades Educativas Especiales: acceso y calidad», en el escenario de una práctica docente, capaz de desarrollar una escuela eficiente, satisfaciendo las necesidades de

aprendizaje a partir de la creación de una pedagogía centrada en las características, intereses, capacidades de los niños y jóvenes (UNESCO, 1994).

Desde esta perspectiva, cabe señalar que la pedagogía diferencial está centrada en el estudiante y sugiere que el docente se convierta en un orientador, con capacidades diversas (aquí se incluye todo lo asociado con las necesidades especiales, estudiantes de diversos estratos y clase social, situación económica, entre otros), que reactive la ayuda ajustada (tal y como la precisa el constructivismo) para generar una práctica educativa integradora, que combata las actitudes discriminadoras, que construya una comunidad educativa, vista como un colectivo de trabajo para la mejora de la eficiencia y desarrollo de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales (Sacristán, 2015).

Las investigaciones desarrolladas por la UNESCO en 1994 y 1996 (2025), presuponen que la educación es integradora y multimodal, que dinamiza los procesos pedagógicos a partir de las diferencias individuales y de grupo, como categorías indispensables para analizar el tiempo de aprendizaje activo del estudiante, vinculado con las habilidades que este posee, sus capacidades individuales y el tiempo que otorga el docente para la realización de determinadas actividades de aprendizaje, que es donde se afinca la idea de la pedagogía diferencial (Jiménez & González, 2017).

En El Salvador, por su parte, se han desarrollado procesos de fortalecimiento docente a partir del 2009 hasta la actualidad, desde la difusión de documentos y materiales de lectura acerca de los modelos de educación inclusiva hasta capacitaciones docentes acerca de diversos temas como estrategias didácticas inclusivas, atención a las diferencias individuales, de grupos marginados, mujeres embarazadas, niños con discapacidad, entre otros (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2022). Se han planteado objetivos clave para innovar los contenidos de enseñanza-aprendizaje como base para la atención educativa de estudiantes con discapacidad visual e intelectual, activando, en ese sentido, principios y métodos diferenciales para los procesos de adaptación y adecuación curricular, vinculados a los contextos en que tiene lugar la práctica educativa.

Dentro del «Plan de Atención Educativo Integral», se ha pretendido apostarle a los aprendizajes de calidad y significativos en los niveles de Educación Básica y Media en sus diversas modalidades, en correspondencia con la mejora de la infraestructura, la dotación de uniformes, zapatos y útiles escolares como acciones de apoyo para incrementar el desarrollo intelectual y garantizar procesos socioemocionales, como requerimientos fundamentales para una educación holística en todas sus dimensiones. En ese sentido, el MINEDUCYT (2022), inicia un proceso de fortalecimiento docente a fin de que los propósitos del Plan de Atención Educativo Integral garantice una enseñanza de calidad, tomando como

parámetro los ambientes de aprendizaje óptimos y seguros, dada la necesidad de propiciar rendimientos académicos sólidos y permanentes, con una tendencia hacia los derechos humanos de los estudiantes.

Pacheco (2019a), por su parte, indica que es necesario cultivar el compromiso docente y su profesionalización, pues son ellos, los protagonistas para incrementar los aprendizajes y la estandarización, como referencias de la calidad educativa, en especial, cuando se trata del Tercer Ciclo de Educación Básica, un nivel que amerita atención a la diversidad, desde una mirada integral y competente. Para él, "se deben propiciar aprendizajes que tengan sentido para sus alumnos, promover la seguridad, establecer expectativas claras, trabajar colaborativamente y aportar motivación en el aula" (párr. 5).

Lo anterior es una necesidad ineludible. El Tercer Ciclo de Educación Básica es un escenario donde confluye la diversidad con la preparación docente; por lo que, comprender cómo aprende el estudiante resulta decisivo para internalizarse en aquellos métodos de estudio, hábitos o problemas que se suscitan en el cerebro humano. Por eso, como decía Pacheco (2019b), hay que propiciar procesos de aprender más allá de lo individual, a fin de que el estudiante aprenda a convivir, ayudar y ser honesto, dentro de esta dinámica competitiva en el mundo de hoy.

Desde esta óptica, la investigación que la Universidad Modular Abierta (Centro Regional de Santa Ana) ha desarrollado, está basada en los argumentos de Jiménez y González (2017), Freire (1996), Pacheco (2010, 2019a), Picardo (2016), Escribano y Martínez (2020), Goldberg (2008), entre otros, quienes han descifrado el perfil de la pedagogía diferencial, sus principios didácticos, el rol del profesor inclusivo y su impacto en el desarrollo cognoscitivo y socioemocional de los estudiantes, dada la necesidad de dar un aporte científico al Tercer Ciclo de Educación Básica de los Centros Escolares de la Ciudad de Santa Ana, en cuanto a marcos teóricos de educación inclusiva, atención a la diversidad, tiempo de aprendizaje activo, metodología de la enseñanza y lóbulos frontales, como condiciones neurálgicas en el proceso de pensamiento del estudiante.

La novedad científica de esta investigación estriba en que propiciará información contextual, así como las vías pedagógicas para la generación de aprendizaje significativo en las especificidades de la atención a la diversidad, sus constructos y modalidades de la educación inclusiva, de modo que permita generar discusiones valiosas para la mejora cualitativa de la educación básica, en especial el tercer ciclo. Por eso, se hace énfasis en la siguiente pregunta de investigación:

¿En qué medida las estrategias didácticas de la pedagogía diferencial inciden en el desarrollo cognitivo y socioemocional de los estudiantes de Tercer Ciclo de Educación Básica de la ciudad de Santa Ana?

Justificación de la Investigación

La importancia que reviste la pedagogía diferencial en la atención a la diversidad radica en una acción intencionada capaz de visualizar las diferencias de grupos e individuales, con el propósito de eliminar las barreras que disminuyan el proceso de aprendizaje. Esto lo analiza Jiménez (2017), cuando indica que la labor del docente no solo es transmitir o conversar, sino explorar, descubrir y explicar la problemática de las diferencias, a fin de orientar su práctica educativa hacia la consecución de objetivos. En este sentido, la pedagogía diferencial no se limita a ser una técnica más dentro del repertorio docente, sino que constituye un marco interpretativo desde el cual se comprende, planifica y ejecuta la enseñanza de manera más humana, contextualizada y efectiva.

Lo anterior se vincula directamente con las condiciones socioculturales y físicas de los estudiantes que asisten al Tercer Ciclo de Educación Básica de la ciudad de Santa Ana, en El Salvador. En este nivel educativo, se evidencia una amplia diversidad en cuanto a habilidades, necesidades, ritmos y estilos de aprendizaje; muchos estudiantes provienen de contextos familiares, económicos y culturales distintos, lo que influye directamente en su desempeño escolar y su participación en el aula. Frente a esta realidad, el enfoque de una enseñanza estandarizada y uniforme se vuelve obsoleto e ineficaz. Es ahí donde la pedagogía diferencial adquiere pertinencia, al ofrecer caminos para responder de manera personalizada, flexible y equitativa a la heterogeneidad del estudiantado.

Además, en los últimos años, se ha profundizado el debate sobre la necesidad de una educación más inclusiva y equitativa, que reconozca el derecho de todos los estudiantes a aprender y desarrollarse, sin importar sus condiciones particulares. En este marco, la pedagogía diferencial se convierte en un componente fundamental del quehacer educativo, pues promueve el reconocimiento y la valoración de las diferencias como una riqueza pedagógica y no como un obstáculo. Así, esta investigación se justifica por su relevancia teórica y práctica al estudiar cómo la aplicación de enfoques diferenciales en la enseñanza puede contribuir al logro de aprendizajes significativos y al bienestar integral de los estudiantes.

Esto conlleva a justificar el presente estudio desde la óptica de analizar las diferencias individuales y la capacidad de asociar la práctica educativa desde la pedagogía diferencial. En otras palabras, la investigación toma en cuenta dos variables: por un lado, la influencia de la pedagogía diferencial en la educación inclusiva y, por el otro, la atención a las diferencias individuales como elementos constitutivos del desarrollo del aprendizaje. Dicho análisis permitirá identificar

las formas en que los docentes están adaptando -o no- su enseñanza a las particularidades del alumnado, y cómo estas prácticas inciden en los resultados escolares, tanto a nivel cognitivo como socioemocional.

Asimismo, se pretende conocer las estrategias didácticas utilizadas por el profesor y su influencia en el desarrollo de las diferencias individuales y el rendimiento escolar. Esta investigación será un insumo valioso para docentes y estudiantes del tercer ciclo de la ciudad de Santa Ana, en el sentido de generar información teórica acerca de la pedagogía diferencial y de los contextos en que es aplicada, la acción educativa emprendida y de aquellas actividades de aprendizaje que son vitales para el desarrollo cognoscitivo, afectivo y psicomotor de los estudiantes, dada la tendencia actual de los marcos teóricos que tipifican el tiempo del aprendizaje activo.

Finalmente, el estudio contribuye a fortalecer el discurso pedagógico y la formación docente, ya que permite evidenciar la necesidad de replantear las prácticas tradicionales de enseñanza que tienden a homogeneizar al estudiantado, ignorando la riqueza de la diversidad presente en el aula; lo que implica que los resultados obtenidos sirvan como base para la construcción de propuestas pedagógicas más inclusivas, contextualizadas y efectivas, orientadas al mejoramiento de la calidad educativa en la región.

Objetivos de la Investigación

Objetivo General

Determinar la incidencia de las estrategias didácticas de la pedagogía diferencial en el desarrollo cognoscitivo y socioemocional de los estudiantes de tercer ciclo, de la ciudad de Santa Ana.

Objetivos Específicos

- Identificar la incidencia de las estrategias didácticas de la pedagogía diferencial en el desarrollo socioemocional de los estudiantes de tercer ciclo de la ciudad de Santa Ana.

- Reconocer la influencia de las estrategias didácticas de la pedagogía diferencial en el desarrollo cognoscitivo de los estudiantes de tercer ciclo de la ciudad de Santa Ana.

- Explicar cómo las estrategias didácticas de la pedagogía diferencial inciden en el tiempo de aprendizaje activo de los estudiantes de tercer ciclo de la ciudad de Santa Ana.

Delimitación de la Investigación

Tabla 1
Tipo de demilitación del problema

Nº		Tipo de demilitación	Especificaciones
1	Geográfica	El estudio se llevó a cabo en instituciones de Tercer Ciclo de la ciudad de Santa Ana.	
2	Social	La investigación abarcó a estudiantes y docentes de Tercer Ciclo. Directores de Centros Escolares de Educación Básica	
3	Temporal	Período comprendido entre febrero y noviembre de 2025.	

Nota. Elaboración propia

Metodología (técnicas, instrumentos, campo muestral y tipos de estudio)

Tipo de Investigación

La presente investigación se enmarca dentro de dos enfoques metodológicos del campo científico orientados a la producción de conocimiento. En primer lugar, adopta un enfoque cuantitativo, ya que su propósito es establecer relaciones causales que permitan explicar el objeto de estudio, centrado en la incidencia de la pedagogía diferencial en el desarrollo cognoscitivo y socioemocional de los estudiantes. En este sentido, "la estadística se convierte en una herramienta clave para el análisis de los datos, operando desde la lógica del método deductivo en su modalidad comparativa" (Cerezal, Julio, & Fiallo, 2002, pág. 17).

En segundo lugar, el estudio también asume un enfoque cualitativo, en la medida en que la reflexión se construye a partir del análisis de los datos obtenidos, permitiendo interpretar el significado de las relaciones entre las variables, tal como son comprendidas por los propios sujetos investigados o unidades de análisis. Desde esta perspectiva, se busca identificar categorías emergentes que expliquen la relación causa-efecto, basada en la experiencia y percepción de los participantes.

Con base en lo anterior, la investigación es de tipo descriptivo, ya que tiene como finalidad identificar y analizar la presencia de variables relevantes

en el contexto educativo, especialmente en relación con la aplicabilidad de la pedagogía diferencial en las prácticas de enseñanza. Esto implica examinar las estrategias didácticas utilizadas por los docentes, su rol dentro del proceso educativo, y cómo estas se relacionan con los dominios cognoscitivos y socioemocionales de los estudiantes. En consecuencia, se hace necesario profundizar en el concepto de tiempo de aprendizaje activo, evaluando sus características y eficacia, con el objetivo de reconocer aquellas actividades educativas que potencian el aprendizaje a partir del reconocimiento de las diferencias individuales.

Técnicas e Instrumentos de Investigación

En la investigación se utilizaron dos técnicas principales para la recolección de datos. En primer lugar, se aplicó una entrevista dirigida a directores escolares, con el objetivo de explorar su percepción sobre la importancia de la pedagogía diferencial, particularmente en relación con las estrategias didácticas empleadas y su implementación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En segundo lugar, se administraron encuestas a docentes y estudiantes, con el propósito de conocer, desde su experiencia directa, la aplicación práctica de la pedagogía diferencial y su influencia en el desarrollo cognoscitivo y socioemocional del estudiantado. Esta técnica permitió recoger información contextualizada desde el escenario real de actuación de los sujetos, aportando datos significativos al análisis.

Para el tratamiento de los datos cuantitativos, se utilizó el software estadístico SPSS, el cual facilitó el procesamiento, análisis y presentación gráfica de los resultados. Esto garantizó un análisis riguroso, fiable y sistemático, en concordancia con los objetivos planteados en el estudio.

Campo Muestral

La población objeto-sujetos de estudio fueron directores, docentes y estudiantes de Tercer Ciclo. Para los directores y docentes no se utilizó muestra, por sus características y roles determinados. Para los estudiantes, se calculó la muestra, utilizando la siguiente fórmula:

$$n = \frac{Z^2PQN}{E^2(N - 1) + Z^2PQ}$$

Sustituyendo:

$$n = \frac{(1.96)\,(0.60)\,(0.40)\,(1{,}958)}{(0.08)^2\,(1{,}958 - 1) + (1.96)^2\,(0.60)\,(0.40)}$$

$$n = \frac{(384.16)\,(0.24)\,(1,956)}{(0.0064)\,(1,957) + (3.8416)^2\,(0.24)}$$

$$n = \frac{(0.9221984)\,(1,956)}{12.58 + 0.9219}$$

$$n = \frac{1,803.5}{13.44}$$

$$n = 134.1$$

$$n = 134$$

La muestra de 134 corresponde a los estudiantes. Su distribución queda especificada en la siguiente tabla, la cual ayuda a determinar por institución la cantidad de instrumentos administrados para su correspondiente análisis:

Tabla 2
Porcentajes de la población a estudiar

Municipio	Nombre de la institución	Matrícula	Director	Docentes	%	Distribución muestral de estudiantes
Santa Ana Centro	Centro Escolar Río Zarco.	267	11	11	14	19
	Centro Escolar INSA.	936	11	11	47	63
	Centro Escolar Tomas Medina.	526	6	11	27	36
	Centro Escolar Católico San Lorenzo	75	4	11	4	5
	Centro Escolar Católico Juan XXIII	154	12	11	8	11
	Total	1,958	44	11	100	134

Nota. La Tabla determina el número de sujetos de investigación por cada institución educativa.

PARTE II

POR UNA PEDAGOGÍA BASADA EN LAS DIFERENCIAS

PARTE II
Por una Pedagogía Basada en las Diferencias

Se denota en esta parte dos referentes clave para comprender la dinámica de la pedagogía diferencial. En primer lugar, se señala la importancia de los constructos teóricos, algunos antecedentes históricos y, de manera especial, una fuerte tendencia de la educación para todos. En segundo lugar, se indican los principios, características de la pedagogía diferencial y su relación con los cimientos de la educación inclusiva, como una disciplina particular de las ciencias de la educación en su complejidad interdisciplinaria.

Pedagogía Diferencial: Constructos Teóricos e Hstoricidad

La pedagogía diferencial surge como una respuesta teórica y práctica frente a la homogeneización de los procesos educativos que tradicionalmente han dominado los sistemas escolares. Frente a la idea de un currículo único para todos, este enfoque reivindica el principio de la diversidad, reconociendo que cada estudiante aprende de manera distinta y que, por tanto, la educación debe adecuarse a esa pluralidad. A lo largo de las últimas décadas, múltiples autores (Perrenoud, 2005; Gadner, 2011; Maslow, 1954), han contribuido a desarrollar sus fundamentos teóricos, articulando conceptos provenientes de la psicología del desarrollo, la neurociencia y la sociología de la educación.

Definición e Importancia de la Pedagogía Diferencial

La pedagogía diferencial puede definirse como un enfoque educativo centrado en la atención a las diferencias individuales del alumnado, ya sea en términos de ritmos de aprendizaje, estilos cognitivos, intereses, motivaciones, contextos socioculturales o capacidades. Su objetivo no es otro que ofrecer oportunidades equitativas para aprender, mediante estrategias metodológicas flexibles y adaptativas.

La importancia de este enfoque radica en que cuestiona el modelo tradicional que asume al estudiante como un sujeto pasivo que debe adaptarse a un patrón educativo prediseñado. En contraste, la pedagogía diferencial reconoce al alumno como un sujeto activo, con un modo singular de construir el conocimiento. En este sentido, el docente se convierte en un mediador que organiza ambientes de aprendizaje diversos, diseñados para responder a las necesidades reales de sus estudiantes. Así, se abandona la lógica del "todos al mismo tiempo y de la misma forma" para dar paso a un modelo más humano, más inclusivo y pedagógicamente más efectivo. (Arnaiz, 1997)

Uno de los aspectos más significativos es su contribución a la justicia educativa. Al atender la diversidad, la pedagogía diferencial permite reducir la

desigualdad, combatir el fracaso escolar y prevenir la exclusión educativa, especialmente en contextos vulnerables. Además, promueve una educación más significativa, donde cada estudiante puede reconocerse, participar activamente y encontrar sentido a lo que aprende (Arnaiz, 1997).

La pedagogía diferencial se basa en la idea de que cada estudiante es único y que el proceso de enseñanza-aprendizaje debe adaptarse a sus características particulares; este enfoque busca superar la lógica de una enseñanza uniforme, que muchas veces deja fuera a quienes no se ajustan al modelo estándar. En cambio, propone estrategias que respondan a la diversidad del alumnado, tanto a nivel individual como grupal (Booth & Ainscow, 2002).

Figura 1
Educación y diferencias

Nota. (Noorani, 2013)

Desde la perspectiva de las diferencias individuales, la pedagogía diferencial reconoce aspectos como las capacidades cognitivas, los estilos y ritmos de aprendizaje, las motivaciones, las condiciones emocionales y sociales, e incluso las trayectorias escolares previas. Por ejemplo, un estudiante con gran habilidad en el pensamiento abstracto puede requerir desafíos intelectuales más complejos, mientras que otro con dificultades en la lectura necesitará apoyos específicos; en realidad estas diferencias obligan al docente a realizar diagnósticos pedagógicos, adaptar sus metodologías y evaluar de manera diversificada, favoreciendo así la personalización del aprendizaje (Jiménez & González, 2019).

En cuanto a las diferencias de grupo, se consideran factores compartidos por determinados colectivos del aula, como la edad, el género, la condición socioeconómica, la procedencia cultural, o la lengua materna. Un grupo de estudiantes provenientes de zonas rurales puede presentar formas distintas de aprender y relacionarse con el conocimiento en comparación con sus pares del entorno urbano. La pedagogía diferencial promueve aquí el diseño de propuestas inclusivas que reconozcan y valoren esta pluralidad, promoviendo la convivencia, la empatía y el aprendizaje cooperativo (Jiménez & González, 2019).

De acuerdo con la UNESCO (2017), adoptar una pedagogía diferencial implica también un cambio de mirada sobre el rol del docente: más que transmisor de contenidos, se convierte en un mediador sensible a las necesidades de sus estudiantes, un planificador flexible y un evaluador con enfoque formativo. Asimismo, este enfoque se alinea con los principios de la educación inclusiva, la cual entiende que enseñar desde la diferencia no solo es una cuestión pedagógica, sino también ética y social.

Algunos Antecedentes Históricos

La pedagogía diferencial no surge de manera espontánea en la modernidad; tiene sus raíces en diversas corrientes pedagógicas que, desde el siglo XIX, empezaron a cuestionar la educación uniforme y a reivindicar la atención a las diferencias individuales.

Uno de los antecedentes más tempranos se encuentra en Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), pedagogo suizo que promovía una educación centrada en el desarrollo integral del niño (cabeza, corazón y manos), y que valoraba las características personales y el contexto de vida de cada estudiante. Su propuesta humanista puso las bases para pensar en la educación como un proceso individualizado y afectivo (Arnaiz, 1997).

Más adelante, Friedrich Fröbel (1782-1852), creador del jardín de infancia, profundizó en la idea de que el aprendizaje debe adaptarse al desarrollo natural del niño. Fröbel destacó la importancia del juego, la creatividad y la observación del maestro para atender las necesidades particulares del educando.

Ya en el siglo XX, María Montessori (1870-1952) desarrolló un modelo pedagógico basado en la libertad con responsabilidad, el respeto por los ritmos individuales y la autonomía del estudiante. Montessori diseñó ambientes preparados que permiten a cada niño avanzar a su propio ritmo, lo cual constituye un claro antecedente de la pedagogía diferencial.

En la misma línea, Ovide Decroly (1871-1932) propuso una educación centrada en los intereses del niño y en la observación de su entorno. Su método por centros de interés y su enfoque globalizador constituyen una de las primeras aplicaciones prácticas de una enseñanza que se adapta a la diversidad de necesidades (Zabala, 2001).

Ovide Decroly es considerado uno de los grandes innovadores de la educación activa del siglo XX. Su enfoque pedagógico se fundamentó en la observación atenta de los niños y en la convicción de que el aprendizaje debe partir de los intereses vitales del educando. Su experiencia con niños con necesidades educativas especiales lo llevó a cuestionar los métodos tradicionales de enseñanza, rígidos y centrados en el contenido, y a proponer una pedagogía centrada en el alumno y su contexto (Arnaiz, 1997).

Decroly propuso el método de los centros de interés, mediante el cual el contenido escolar se organiza a partir de temas significativos y globales que despiertan el interés natural del niño, en lugar de fraccionarse en disciplinas aisladas. Esto permite integrar el conocimiento y, al mismo tiempo, conectar

el aprendizaje con la vida real. Para Decroly, el proceso de enseñanza-aprendizaje debía ser una experiencia activa, funcional y global, más que repetitiva o memorística (Zabala, 2001).

Uno de sus principios clave es el de la educación individualizada, en la que el maestro observa el desarrollo del niño para ofrecerle tareas adecuadas a sus capacidades y nivel evolutivo. Esta atención a las diferencias -tanto en el ritmo como en la forma de aprender- convierte a Decroly en uno de los precursores más claros de la pedagogía diferencial. Además, su énfasis en la motivación, el juego y el aprendizaje significativo sienta bases sólidas para una educación más personalizada e inclusiva (Zabala, 2001).

A lo largo del siglo XX, la educación especial también contribuyó a consolidar los principios de la atención a la diversidad, aunque inicialmente desde una lógica segregadora. Con el tiempo, los movimientos por la educación inclusiva -especialmente desde los años 90 con declaraciones como la de Salamanca (1994)- impulsaron un enfoque más amplio, donde las estrategias de diferenciación ya no eran exclusivas de la educación especial, sino parte del quehacer docente cotidiano en cualquier aula.

La Declaración de Salamanca sobre Principios, Políticas y Práctica en Educación Especial, firmada en 1994 durante la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales organizada por la UNESCO y el Ministerio de Educación de España, representa un hito en la evolución hacia una educación verdaderamente inclusiva. Este documento establece un marco de acción que influye directamente en el desarrollo y justificación de la pedagogía diferencial en todos los niveles del sistema educativo.

Figura 2
Pedagogía Diferencial instrumento para la inclusión

Nota. (Freek, 2010)

Uno de los postulados centrales de la Declaración es que las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras. Esto implica reconocer y valorar la diversidad como un componente natural y enriquecedor del aula, y no como un problema que deba corregirse o aislarse. En esta línea, el documento exhorta a los países a reestructurar sus políticas educativas para hacer posible la participación plena de todos los estudiantes en un mismo sistema educativo.

Desde esta perspectiva, la pedagogía diferencial se convierte en un instrumento clave para lograr la inclusión. La Declaración de Salamanca no promueve un modelo único de enseñanza, sino que demanda una transformación pedagógica en la que los métodos, contenidos, tiempos y evaluaciones se adapten a las características de cada estudiante. Esta necesidad de diversificación pedagógica está en el corazón de lo que hoy entendemos por enseñanza diferenciada.

La Declaración también plantea que los docentes deben recibir formación inicial y continua para enfrentar la diversidad, desarrollando competencias para planificar, evaluar y gestionar el aprendizaje de manera flexible. Esto refuerza el enfoque de que enseñar en contextos heterogéneos no es una excepción, sino la norma.

En términos políticos y sociales, la Declaración de Salamanca afirma que la inclusión educativa es una cuestión de derechos humanos. Al exigir que todos los estudiantes tengan acceso a una educación de calidad, respetando sus diferencias y garantizando su participación activa, se establece un vínculo directo entre pedagogía, justicia y equidad.

Finalmente, su influencia ha trascendido las políticas de educación especial. Desde 1994, muchos países han reformulado sus currículos y prácticas docentes bajo el paraguas de la inclusión, lo que ha llevado a una progresiva aceptación de la pedagogía diferencial como parte del quehacer educativo general. Así, la Declaración de Salamanca no solo fue una afirmación ética, sino también un impulso técnico y político para que la diversidad sea atendida de forma pedagógicamente eficaz y con justicia social.

En síntesis, la pedagogía diferencial es heredera de una larga tradición pedagógica que ha ido reconociendo, cada vez con más fuerza, que la enseñanza eficaz es aquella que se adapta al estudiante, y no al revés. Lejos de ser una moda reciente, representa la evolución lógica de una pedagogía más humana, más científica y más ética.

Bases Psicológicas de la Pedagogía Diferencial

El sustento psicológico de la pedagogía diferencial se encuentra en teorías del desarrollo y del aprendizaje que priorizan las diferencias individuales. Una de las influencias más destacadas proviene del enfoque constructivista, especialmente de Jean Piaget (1986) y Lev Vygotsky (2001). Mientras Piaget subraya los estadios evolutivos del pensamiento y los ritmos particulares del desarrollo cognitivo, Vygotsky introduce el concepto de zona de desarrollo próximo (ZDP), que subraya el papel de la mediación social en el aprendizaje

individual. Ambos autores coinciden en que la educación debe ajustarse al nivel de desarrollo del estudiante, evitando tanto la subestimación como la sobreexigencia (Jiménez & González, 2019).

Otra base fundamental es la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner, que propone que no existe una sola forma de ser inteligente. Gardner identifica diversas inteligencias (lingüística, lógico-matemática, musical, espacial, kinestésica, interpersonal, intrapersonal, naturalista), lo que desafía los sistemas de evaluación estandarizados y promueve la idea de diseñar estrategias didácticas que valoren todas las formas de conocimiento.

El psicólogo y pedagogo Howard Gardner, a través de su teoría de las inteligencias múltiples (1983), desafió la concepción tradicional de la inteligencia como una capacidad unitaria, medible a través de pruebas estandarizadas. En su lugar, propuso que existen al menos ocho tipos de inteligencia: lingüístico-verbal, lógico-matemática, espacial, musical, corporal-kinestésica, interpersonal, intrapersonal y naturalista. Más adelante, incluso sugirió una novena, la inteligencia existencial (Gardner, 2011).

Desde la perspectiva de Gardner (2011), todos los individuos poseen estas inteligencias en diferentes grados y combinaciones, y cada persona aprende mejor cuando se le enseña a través de su perfil de inteligencias predominantes. Esta visión representa un fuerte respaldo para la pedagogía diferencial, ya que legitima la necesidad de adaptar las estrategias didácticas a los distintos modos de aprender, rompiendo con la lógica de una enseñanza uniforme.

En el aula, esto se traduce en la diversificación de recursos, actividades y evaluaciones. Por ejemplo, un estudiante con alta inteligencia musical puede comprender mejor un concepto si se le presenta a través de una canción o ritmo; mientras que otro con inteligencia espacial puede beneficiarse de representaciones visuales o gráficos. La propuesta de Gardner no implica etiquetar o encasillar a los estudiantes, sino reconocer su potencial y ampliar las formas de acceso al conocimiento.

Figura 3
Jerarquía de necesidades

Nota (Avances, 2024)

Asimismo, la psicología humanista -representada por autores como Carl Rogers y Abraham Maslow- aporta la idea del estudiante como persona integral, con necesidades emocionales, sociales y cognitivas que deben ser consideradas

en el proceso educativo. En este marco, el respeto por la individualidad, la empatía y la autorrealización se convierten en pilares de la acción pedagógica (Maslow, 1954).

Por su parte, Abraham Maslow, psicólogo humanista, aporta a la pedagogía diferencial una mirada centrada en las necesidades humanas como motor del comportamiento y del aprendizaje. En su conocida jerarquía de necesidades, Maslow plantea que las personas deben satisfacer una serie de necesidades básicas (fisiológicas, de seguridad, afiliación, estima y autorrealización) para poder desarrollar su potencial plenamente (Maslow, 1954).

Esta teoría tiene una implicación directa en el ámbito educativo: un estudiante no puede aprender eficazmente si tiene hambre, miedo, inseguridad emocional o si se siente excluido. La pedagogía diferencial se apoya en este principio para reivindicar una educación que atienda al estudiante como ser integral, más allá de sus rendimientos académicos. La empatía, la confianza, el sentido de pertenencia y el respeto por el ritmo individual son, desde esta perspectiva, condiciones necesarias para que ocurra un aprendizaje profundo y significativo (Jiménez & González, 2019).

Maslow también subraya la importancia de la autorrealización, es decir, el desarrollo del potencial individual y el logro de metas personales. En este sentido, la educación debe ser un espacio que fomente el crecimiento personal, la autonomía, la creatividad y la autocomprensión. Esto coincide con los objetivos de la pedagogía diferencial, que busca crear escenarios donde cada estudiante pueda convertirse en la mejor versión de sí mismo, no en una copia del ideal escolar impuesto.

En conjunto, los aportes de Gardner y Maslow consolidan un enfoque pedagógico que valora la diferencia como un punto de partida, no como una excepción. Ambos autores nos invitan a construir escuelas más humanas, más diversas y más justas, donde el aprendizaje sea verdaderamente significativo para cada estudiante.

> De acuerdo a lo anterior, la pedagogía diferencial no solo tiene sentido desde un punto la pedagogía diferencial no solo tiene sentido desde un punto de vista ético y social, sino también desde una perspectiva psicológica. Al comprender cómo aprenden las personas, por qué lo hacen de manera diferente, y cómo influyen sus contextos en ese proceso, se justifica la necesidad de un enfoque que reconozca y valore la diversidad como una riqueza y no como un problema. Apostar por la pedagogía diferencial es, en el fondo, apostar por una educación más justa, más eficaz y más humana. (Perreound, 2005, pág. 105)

La pedagogía diferencial representa un desafío y una oportunidad para construir una escuela más justa, en la que todos los estudiantes tengan la posibilidad real de aprender y desarrollarse. Su aplicación demanda compromiso, creatividad y formación docente, pero sus beneficios son evidentes: mejora del clima escolar, fortalecimiento de la autoestima del alumnado, mayor equidad y resultados académicos más significativos. En definitiva, educar desde la diversidad no es una opción, sino una necesidad impostergable en las sociedades.

Pedagogía Diferencial e Importancia de la Educación Inclusiva

La pedagogía diferencial y la educación inclusiva son enfoques educativos que comparten un mismo propósito: atender la diversidad del alumnado y garantizar que todos los estudiantes, independientemente de sus características personales o contextuales, puedan acceder a una educación de calidad. Aunque ambos conceptos están estrechamente vinculados, tienen orígenes, enfoques y alcances diferentes. La pedagogía diferencial surge desde la reflexión pedagógica y psicológica sobre las diferencias individuales en los procesos de aprendizaje, proponiendo estrategias de enseñanza que se adapten a las capacidades, estilos cognitivos, intereses y ritmos de cada estudiante.

En cambio, la educación inclusiva es un marco más amplio de carácter político, ético y social, que busca transformar el sistema educativo para eliminar todas las formas de exclusión y asegurar la plena participación de todos los estudiantes, con especial énfasis en aquellos en situación de vulnerabilidad.

Ambas perspectivas se complementan:

- La pedagogía diferencial aporta las herramientas metodológicas para diversificar la enseñanza dentro del aula, mientras que la educación inclusiva proporciona el horizonte normativo y valórico que sustenta la necesidad de dicha diversificación.

- La pedagogía diferencial puede entenderse como uno de los caminos pedagógicos para hacer realidad el ideal de la escuela inclusiva. A continuación, se presenta una tabla comparativa que permite distinguir mejor sus principales diferencias y complementariedades.

- La educación inclusiva no solo es proceso pedagógico. También es político, subrayado sobre el nivel de la diversidad en sus manifestaciones: físicas, sociales, económicas, cultura, y de territorio.

La Tabla 3, esclarece mejor esta diferenciación y complemento, tal y como se ha expresado sobre la importancia de ambas disciplinas:

Tabla 3
Diferenciación de la pedagogía diferencial y la educación inclusiva

Aspecto	Pedagogía Diferencial	Educación Inclusiva
Enfoque	Individualización del aprendizaje	Eliminación de barreras para la participación
Origen	Psicología diferencial y psicopedagogía	Derechos humanos y justicia social
Atención	A las diferencias individuales	A la inclusión de todos, especialmente los marginados
Metodología	Adaptación específica según el alumno	Transformación del sistema educativo completo
Meta principal	Potenciar el desarrollo individual	Garantizar el derecho a una educación de calidad a todos
Evaluación	Personalizada, según los ritmos y estilos de aprendizaje	Flexible, centrada en la participación y el progreso contextualizado
Rol del docente	Facilitador que adapta estrategias al perfil del estudiante	Agente de cambio comprometido con la equidad y la justicia educativa
Nivel de intervención	Aula (nivel micro)	Sistema educativo (nivel macro, meso y micro)

Nota: Elaboración propia en cuanto a sistema de comparación

En el contexto actual de transformación educativa, los conceptos de pedagogía diferencial y educación inclusiva adquieren una relevancia creciente al enfrentarse al desafío de atender la diversidad en las aulas. Aunque estos enfoques surgen desde perspectivas distintas, comparten el propósito fundamental de garantizar que todos los estudiantes, sin distinción, tengan acceso a experiencias de aprendizaje significativas y equitativas.

La pedagogía diferencial se orienta a la individualización del proceso de enseñanza y aprendizaje, reconociendo que cada estudiante posee características particulares que influyen en su forma de aprender: capacidades cognitivas, estilos de aprendizaje, intereses, ritmos, entre otros. Inspirada en la psicología diferencial y la psicopedagogía, este enfoque busca adaptar las estrategias didácticas para responder eficazmente a esas diferencias individuales. Autores como Philippe Perrenoud y Carol Ann Tomlinson han desarrollado propuestas que subrayan la necesidad de diferenciar la instrucción como un principio de equidad dentro del aula.

Por su parte, la educación inclusiva representa un marco filosófico, político y ético que trasciende lo metodológico para proponer una transformación del sistema educativo. Su propósito no es solo integrar a estudiantes con necesidades

educativas especiales, sino garantizar el derecho de todos a participar plenamente en procesos educativos de calidad, independientemente de su origen étnico, género, condición socioeconómica o discapacidad. Este enfoque tiene sus raíces en declaraciones internacionales como la de Salamanca (UNESCO, 1994) y ha sido desarrollado por autores como Booth y Ainscow, quienes promueven el cambio institucional para eliminar las barreras que impiden el aprendizaje y la participación (Booth & Ainscow, 2002)

Características Principales de la Pedagogía Diferencial y la Educación Inclusiva

Como una forma de sintetizar algunas características de la pedagogía diferencial, a continuación, se presentan como referentes fundamentales:

- La pedagogía diferencial es al mismo tiempo proceso de individualización del aprendizaje. Se centra en la adaptación de la enseñanza a las características individuales de los estudiantes (Tomlinson, 2017).

- La flexibilidad de la enseñanza como énfasis en el currículo. Los procesos son siempre creativos, por eso es importante la modificación del currículo y el uso de los diferentes métodos de evaluación (Perreound, 2005).

- La evaluación es personalizada en la pedagogía diferencial. Los métodos de enseñanza se ajustan a esta realidad, a fin de desarrollar y evaluar el progreso personal en lugar de compartirlo con un estándar común (Tomlinson, 2017).

- Potenciación del desarrollo individual. A fin de maximizar las capacidades de cada estudiante, la pedagogía pretende desarrollar su potencial en un ambiente de aprendizaje adaptado a sus necesidades (Perreound, 2005).

Con respecto a la educación inclusiva, las características son:

- Eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación. La educación inclusiva se basa en el principio de que todos los estudiantes tienen derecho a participar activamente en el proceso didáctico (UNESCO, 1994).

- Compromiso con la justicia social. La educación inclusiva busca transformar las estructuras educativas para que los estudiantes,

especialmente los marginados, tengan acceso a una educación de calidad (Booth & Ainscow, 2002).

- Diversidad como enriquecimiento en el aula. El reto es que la oportunidad se vea enriquecer el aprendizaje, garantizando la aceptación y la ayuda mutua (Booth & Ainscow, 2002).

- Cultura de la inclusión. Se pretende promover una cultura escolar que valora la diversidad, fomenta el respeto por las diferencias y crea un entorno en el que todos los estudiantes se sientan valorados independientemente de sus diferencias (UNESCO, 1994).

- Transformar el sistema educativo. Más que un enfoque aislado del aula, la educación inclusiva abarca cambios en las políticas, currículo, formación docente y cultura escolar para garantizar la inclusión de los estudiantes (Booth & Ainscow, 2002).

Desde esta óptica, la educación inclusiva trasciende la simple integración de estudiantes con discapacidad en aulas regulares. Se trata de un paradigma educativo que reconoce y valora la diversidad como un elemento enriquecedor del proceso de aprendizaje, creando entornos educativos accesibles y equitativos para todos los alumnos, independientemente de sus características individuales.

En realidad, la educación prepara a los estudiantes para una vida adulta plena e independiente. Al aprender a interactuar con personas de diferentes capacidades y a superar los desafíos que se presentan en un entorno diverso, los estudiantes desarrollan habilidades sociales, emocionales y cognitivas esenciales para su éxito en la vida adulta. Esto incluye habilidades de comunicación, resolución de problemas, trabajo en equipo y adaptación al cambio.

Figura 4
Organización de la educación para todos

Nota (García 2022)

Atención a la Diversidad

En las últimas décadas, la educación ha transitado desde modelos homogéneos centrados en el alumno ideal hacia una visión más humanista e integradora que reconoce la diversidad como un valor intrínseco de toda comunidad escolar. En este nuevo paradigma, la atención a la diversidad se convierte en un principio rector de la educación inclusiva, cuya finalidad es

asegurar que todos los estudiantes, sin distinción, tengan acceso a una educación de calidad que respete sus particularidades, necesidades, intereses y estilos de aprendizaje.

La diversidad en el contexto educativo no se limita únicamente a las personas con discapacidad. También abarca dimensiones como el género, la cultura, el idioma, la condición socioeconómica, las capacidades cognitivas, las trayectorias escolares y las características personales. Desde esta mirada amplia, la atención a la diversidad no es un programa específico ni una intervención dirigida solo a algunos, sino una forma de entender y organizar la educación para todos. En palabras de Booth y Ainscow (2000), implica eliminar barreras al aprendizaje y la participación de cualquier estudiante que se vea en riesgo de exclusión.

La importancia de este principio radica en su capacidad de transformar no solo la enseñanza, sino también la estructura misma de las instituciones educativas. Cuando la diversidad es asumida como una riqueza, el aula deja de ser un espacio que exige adaptación por parte del estudiante, para convertirse en un entorno que se adapta activamente a sus necesidades. Este cambio de enfoque implica diseñar propuestas pedagógicas flexibles, promover prácticas de enseñanza diferenciadas y desarrollar una cultura escolar que valore las diferencias como oportunidades de aprendizaje colectivo.

La atención a la diversidad, en el marco de la educación inclusiva, también posee un fundamento ético y de derechos humanos. Según la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994), “las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras” (pág. 28). Esta declaración fue clave para que se reconociera que la inclusión no es solo un imperativo pedagógico, sino también una cuestión de equidad y justicia social. Negar la diversidad o no atenderla adecuadamente equivale a reproducir desigualdades y vulnerar derechos fundamentales.

Además, la atención a la diversidad tiene implicaciones directas en la calidad educativa. La investigación muestra que las escuelas inclusivas, que responden eficazmente a la diversidad del alumnado, tienden a tener un mejor clima escolar, niveles más altos de satisfacción entre estudiantes y docentes, y menores tasas de fracaso y deserción escolar (Florian, 2008). Estos beneficios no solo se extienden a quienes presentan mayores necesidades educativas, sino que impactan positivamente en todo el grupo, al favorecer el desarrollo de habilidades sociales, la empatía y el trabajo colaborativo.

No obstante, para que la atención a la diversidad se materialice en las aulas, es necesario repensar el rol del docente. Este debe dejar de ser un

transmisor de conocimientos estandarizados para convertirse en un mediador del aprendizaje, capaz de reconocer y valorar las diferencias individuales y diseñar experiencias educativas inclusivas. Así, la atención a la diversidad no se concibe como una carga adicional, sino como una oportunidad para enriquecer el proceso educativo desde una mirada pedagógica más humana y comprometida.

En suma, atender a la diversidad no es un objetivo más dentro de la educación inclusiva, sino su principio fundacional. Al reconocer que cada estudiante es único y tiene derecho a aprender en condiciones de equidad, la educación se convierte en un acto verdaderamente transformador. Esta transformación requiere compromiso, formación, reflexión y voluntad política, pero también ofrece la posibilidad de construir una escuela más justa, democrática y coherente con los valores que la sostienen.

De acuerdo a lo anterior, la diversidad en las aulas ya no es una excepción, sino una condición inherente de cualquier contexto educativo, en especial, en el actual. La presencia de estudiantes con distintos orígenes culturales, capacidades, estilos de aprendizaje, condiciones socioeconómicas o lingüísticas obliga a repensar la educación desde nuevos marcos pedagógicos. En este escenario, la atención a la diversidad emerge no como una estrategia puntual, sino como una filosofía educativa sustentada en principios que guían el quehacer docente y la organización institucional. Estos principios permiten garantizar una respuesta adecuada, justa y transformadora para todos los estudiantes, especialmente aquellos que históricamente han sido marginados o excluidos.

Uno de los principios más relevantes es el de la equidad, que se distancia de la igualdad entendida como tratamiento idéntico. La equidad implica ofrecer a cada estudiante aquello que necesita para desarrollarse plenamente, reconociendo las desigualdades de origen que afectan las trayectorias escolares. Como afirma Echeita (2006), no se trata de bajar expectativas, sino de eliminar barreras que impiden que ciertos grupos accedan y progresen en condiciones similares a los demás. En este sentido, la equidad se convierte en el pilar ético de la atención a la diversidad.

Figura 5
Flexibilidad curricular

Nota. (Difusión, 2025)

Otro principio indispensable es el respeto por las diferencias individuales. Cada estudiante posee una identidad, unos intereses y un ritmo de aprendizaje particular que deben ser reconocidos y valorados por la escuela. Este principio exige que los docentes no planifiquen sus clases para un alumno promedio -que en

realidad no existe-, sino que consideren al grupo como una comunidad plural con diversas maneras de construir conocimiento. Como señala Tomlinson (2017), la diferenciación pedagógica parte de esta premisa para ofrecer experiencias significativas a cada quien, de acuerdo con sus fortalezas y necesidades.

Para hacer operativos estos principios, se requiere una flexibilidad curricular y metodológica. Esto implica que los planes, contenidos, estrategias y evaluaciones deben ser lo suficientemente adaptables como para atender la diversidad sin sacrificar calidad. No se trata de enseñar menos ni de forma asistencialista, sino de ampliar las formas de acceso al conocimiento y de expresión del mismo. Perrenoud (2005) sostiene que esta flexibilidad exige un docente reflexivo y profesionalmente preparado para salir del guion tradicional y tomar decisiones situadas.

Junto a lo anterior, es imprescindible asumir la inclusión educativa como principio rector. Atender a la diversidad no es un favor que se hace a quienes "no encajan", sino una obligación ética y política que se enmarca en los derechos humanos. La Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994) estableció con claridad que las escuelas deben acoger a todos los estudiantes, sin distinción, y que la inclusión debe ser la norma, no la excepción. Esto significa crear entornos donde todos puedan participar activamente, aprender con sentido y sentirse parte de la comunidad escolar.

Complementariamente, el principio de la prevención de la exclusión propone anticiparse a los problemas antes de que se consoliden. Las dificultades escolares muchas veces son consecuencia de prácticas pedagógicas inadecuadas o de estructuras que no consideran las particularidades del alumnado. De allí que la atención a la diversidad no pueda ser reactiva, sino proactiva, diseñando entornos de aprendizaje que desde el inicio contemplen la heterogeneidad.

Por otro lado, la colaboración se impone como un principio metodológico y ético. Ningún docente puede atender de forma aislada todas las expresiones de la diversidad. El trabajo en equipo, el diálogo con otros profesionales, el apoyo de la familia y la comunidad resultan imprescindibles. Esta red de colaboración contribuye a generar respuestas más integrales y sostenibles, como también señala Marchesi y Martín (1998) en sus estudios sobre cultura escolar y atención a la diversidad.

La evaluación continua y formativa también ocupa un lugar central. En lugar de aplicar pruebas estandarizadas que comparan a todos los estudiantes entre sí, se propone evaluar para conocer y apoyar los procesos individuales. Esto permite ajustar la enseñanza, brindar retroalimentación pertinente y reconocer logros en función del punto de partida de cada alumno. Tomlinson

(2017) insiste en que una evaluación inclusiva es clave para que el aprendizaje sea genuinamente significativo.

Finalmente, el principio de accesibilidad universal atraviesa todos los anteriores. Garantizar que los entornos, materiales, recursos y tecnologías sean accesibles a todos -independientemente de su condición física, sensorial o cognitiva- es un requisito básico para que la atención a la diversidad sea efectiva. Ainscow y Miles (2008) lo plantean como un compromiso institucional que debe abarcar no solo la infraestructura, sino también las prácticas y actitudes dentro de la escuela.

En suma, los principios de la atención a la diversidad conforman una base teórica y práctica que permite avanzar hacia una educación más justa, inclusiva y transformadora. No se trata de simples estrategias técnicas, sino de un cambio de paradigma que exige compromiso ético, formación permanente y voluntad de cambio. Asumir estos principios es apostar por una escuela que realmente respete y valore a todos sus estudiantes.

Tiempo de Aprendizaje Activo

El "tiempo de aprendizaje activo" (también conocido como "tiempo comprometido con el aprendizaje" o engaged learning time) es un concepto clave en pedagogía que se refiere al tiempo real en que el estudiante está activamente involucrado en tareas significativas de aprendizaje, en lugar de estar solo presente en clase o escuchando pasivamente.

El tiempo de aprendizaje consiste en los momentos efectivos del proceso didáctico. De acuerdo con Jiménez & González (2019), depende de:

a) El nivel de concentración del estudiante.

b) La participación activa (resuelve problemas, discute, escribe, aplica conceptos).

c) La realización de tareas directamente relacionadas con los objetivos de aprendizaje.

d) La interactuación con los contenidos, el docente y sus compañeros en forma significativa.

Jiménez & González (2019) indican que muchos estudios han demostrado que el tiempo de aprendizaje activo se correlaciona directamente con el rendimiento académico. Es decir, cuanto más tiempo esté un estudiante verdaderamente involucrado en tareas relevantes, mayor será su aprendizaje. La Tabla 2 ofrece esta perspectiva para comprender los tipos de tiempo:

Tabla 4
Especificaciones del tiempo

Tipo de tiempo	¿Qué abarca?
Tiempo asignado	Tiempo total destinado a la clase
Tiempo de oportunidad al aprendizaje	Tiempo destinado a trabajar contenidos curriculares relevantes
Tiempo de aprendizaje activo	Tiempo en que el estudiante realmente está comprometido y aprendiendo
Tiempo de aprendizaje exitoso	Tiempo en que el estudiante no solo aprende, sino que logra los objetivos

Nota: Jiménez & González (2019)

El tiempo de aprendizaje activo se calcula considerando el tiempo que una persona dedica a actividades que requieren un compromiso mental profundo y la interacción con el material de estudio. Para calcular este tiempo, es importante considerar: a) Tiempo de Estudio Dedicado: es el tiempo en que se pasa leyendo, tomando notas, resolviendo problemas o participando en discusiones relacionadas con un contenido en cuestión; b) Estrategias de Aprendizaje Activo: son las técnicas que se utilizan para involucrarse activamente con el material. Algunas de ellas son: hacer preguntas, enseñar a otros, resolver problemas, crear mapas mentales, participar en debates; c) Tiempo de reflexión: es el tiempo que se dedica a pensar en lo que se ha aprendido, a conectar nuevas ideas con conocimientos previos y a evaluar la comprensión (Jiménez & González, 2019).

La fórmula que se presenta a continuación, tipifica el procedimiento para calcular el Porcentaje de Aprendizaje Activo, aunque Jiménez & González (2019) advierten que es relativo debido a que es una estimación que depende de muchos factores individuales y contextuales.

$$\textit{Porcentaje de Aprendizaje Activo} = \frac{\text{Tiempo Activo}}{\text{Tiempo total}} \; 100$$

Por ejemplo: Una clase dura 90 minutos. El docente planificó las siguientes actividades activas:

- Discusión en grupo: 15 minutos
- Resolución de problemas: 20 minutos
- Retroalimentación participativa: 10 minutos

Entonces Tiempo de Aprendizaje activo es la sumatoria de estas actividades: 15 minutos + 20 minutos+ 10 minutos= 45

$$\textit{Porcentaje de Aprendizaje Activo} = \frac{45}{90} \; 100$$

$$\textit{Porcentaje de Aprendizaje Activo} = 50\%$$

El ejemplo presentado permite evidenciar cómo las secuencias de actividades contribuyen al aprendizaje activo, un fundamento a considerar en la pedagogía diferencial, en sus cimientos de desarrollo y los principios educativos en los que confiere su proceso didáctico.

En otras palabras, el tiempo se ajusta a las secuencias planificadas de acciones, que responden a la diversidad del estudiantado, tomando en cuenta las diferencias cognitivas, afectivas, sociales y culturales para asegurar un aprendizaje significativo y equitativo; lo que rompe con la lógica de una enseñanza para todos, promoviendo estrategias personalizadas, flexibles y adaptativas.

Estrategias Didácticas de la Pedagogía Diferencial: Etapas Principales

En el marco de una educación que reconoce la diversidad como valor, la pedagogía diferencial se configura como una respuesta metodológica y ética frente a los retos de la homogeneización escolar. Esta perspectiva parte de la premisa de que los estudiantes no son entes uniformes, sino personas con trayectorias, estilos, ritmos, intereses y capacidades diferentes, que demandan una enseñanza flexible, adaptable y personalizada. La pedagogía diferencial no busca fragmentar la experiencia educativa, sino hacerla más justa y pertinente al responder de manera planificada a la diversidad de los sujetos.

Desde una visión procesual, la pedagogía diferencial se articula en torno a varias etapas o momentos clave, que permiten al docente diseñar intervenciones

didácticas ajustadas a las necesidades reales del estudiantado. Estas etapas no deben entenderse como compartimentos estancados, sino como un ciclo dinámico de observación, toma de decisiones pedagógicas y evaluación reflexiva. (Gardner, 2011)

La primera etapa corresponde a la evaluación diagnóstica diferenciada, en la cual se identifica el punto de partida de cada estudiante en términos de sus saberes previos, estilos de aprendizaje, condiciones afectivas y contextuales, y posibles barreras para el aprendizaje. A diferencia de los diagnósticos tradicionales, esta evaluación no se reduce a detectar carencias, sino que busca comprender las potencialidades del estudiante en relación con el entorno de aprendizaje. Esta fase es crucial para evitar la sobre generalización de las propuestas didácticas y permite reconocer que la equidad comienza por conocer bien a quienes aprenden (Jiménez & González, 2019).

La segunda etapa es la planificación diversificada, donde el docente diseña estrategias de enseñanza que contemplan distintos niveles de complejidad, modos de representación del contenido y opciones de participación. Aquí se articulan tres ejes fundamentales: la diferenciación de contenidos (qué se enseña), la diferenciación de procesos (cómo se enseña) y la diferenciación de productos (cómo se evidencia el aprendizaje). Esta planificación se nutre de principios como la flexibilidad curricular, la inclusión de múltiples inteligencias (Gardner, 2011), y el respeto por los estilos cognitivos y culturales de los estudiantes.

La tercera etapa es la implementación flexible de la enseñanza, que implica la puesta en práctica de las actividades y materiales diseñados, permitiendo ajustes durante la marcha. El rol docente aquí se transforma: ya no es solo transmisor de información, sino mediador, facilitador y guía atento a las respuestas de sus estudiantes. En este punto se valoran estrategias como el trabajo por estaciones, la tutoría entre pares, el uso de andamiajes diferenciados, la utilización de TIC adaptativas, y la creación de itinerarios de aprendizaje personalizados (Tomlinson, 2017).

La cuarta etapa corresponde a la evaluación diferenciada, entendida como un proceso continuo, formativo y adaptado a las características de los estudiantes. Esta evaluación no implica bajar el nivel de exigencia, sino diversificar las formas de evidenciar el logro: portafolios, proyectos, mapas conceptuales, exposiciones, evaluaciones orales o visuales, entre otros. Lo que se evalúa es el progreso de cada estudiante respecto a sí mismo, sin caer en comparaciones normativas que invisibilizan la diversidad.

Finalmente, se propone una quinta etapa: la retroalimentación y reajuste pedagógico, que cierra el ciclo con una reflexión crítica del docente sobre lo logrado y lo pendiente. Esta etapa permite volver al diagnóstico, ajustar las estrategias, redefinir metas y proyectar nuevas acciones, constituyendo así un proceso de mejora continua. Este cierre también implica un espacio de escucha activa hacia los estudiantes, quienes deben tener un rol activo en la valoración de su propio proceso de aprendizaje (UNESCO, 1994).

En síntesis, las etapas de la pedagogía diferencial constituyen una guía para la acción didáctica centrada en la equidad. No se trata de hacer "más fácil" la enseñanza, sino de hacerla más justa, es decir, ajustada a las realidades de quienes aprenden. En un aula donde conviven múltiples historias, talentos y desafíos, enseñar a todos de la misma manera no es justo: es ineficaz. Solo a través de una pedagogía que se adapte a la diversidad podremos avanzar hacia una educación verdaderamente inclusiva, donde cada estudiante encuentre un espacio legítimo para desarrollarse.

Las estrategias didácticas de la pedagogía diferencial tienen un propósito común con las de la educación inclusiva: garantizar que todos los estudiantes puedan participar, aprender y desarrollarse plenamente, respetando sus diferencias y promoviendo la equidad en el aula. Estas estrategias no buscan igualar los aprendizajes en términos de resultados uniformes, sino ofrecer múltiples caminos para alcanzarlos, valorando la diversidad como una riqueza y no como un obstáculo (Tomlinson, 2017).

El propósito fundamental de estas estrategias es ajustar la enseñanza a las características individuales de los estudiantes: sus conocimientos previos, estilos cognitivos, ritmos de aprendizaje, intereses y contextos socioculturales. Al hacerlo, se rompe con el modelo tradicional de enseñanza única y homogénea, permitiendo que cada estudiante acceda al aprendizaje de una manera significativa y personalizada (Tomlinson, 2017). Esto incluye ofrecer diferentes formas de acceder al contenido, diferentes maneras de trabajar con la información, y distintas vías para expresar lo aprendido.

A continuación, se presenta la Tabla 3 que enfatiza sobre la clasificación de algunas estrategias para desarrollar procesos emocionales y cognitivos en los estudiantes:

Tabla 5
Estrategias didácticas de Pedagogía Diferencial

Etapa	Propósito	Ejemplos de estrategias
1. Evaluación diagnóstica diferenciada	Conocer los saberes previos, estilos de aprendizaje y necesidades individuales.	- Cuestionarios de entrada con opciones abiertas y cerradas. - Mapas conceptuales colaborativos sobre conocimientos previos. - Encuestas sobre estilos de aprendizaje (VARK, Kolb). - Entrevistas breves o foros de presentación sobre intereses académicos.
2. Planificación diversificada	Diseñar actividades, recursos y objetivos adaptados a la diversidad.	- Propuestas de actividades con opción de elegir el formato (escrito, audiovisual, oral). - Nivelación de contenidos con recursos escalonados: básico, intermedio, avanzado. - Inclusión de materiales variados: artículos, videos, simulaciones, infografías. - Objetivos diferenciados según niveles de desempeño esperados.
3. Implementación flexible de la enseñanza	Desplegar estrategias didácticas adaptadas al grupo y ajustar sobre la marcha.	- Trabajo por estaciones o rotación de actividades. - Tutoría entre pares para resolver problemas o ejercicios. - Uso de plataformas adaptativas (ej. Kahoot, Quizizz, Socrative) para retroalimentación en tiempo real. - Microclases o cápsulas de contenido para que los estudiantes avancen a su ritmo.
4. Evaluación diferenciada	Valorar los logros individuales considerando distintas formas de demostrar el aprendizaje.	- Proyectos con distintas opciones de entrega (informe, presentación, infografía, video). - Rúbricas flexibles con criterios adaptables según el nivel alcanzado. - Evaluaciones orales, estudios de caso o simulaciones prácticas. - Autoevaluación y coevaluación guiada.
5. Retroalimentación y reajuste pedagógico	Revisar y ajustar la enseñanza según los resultados obtenidos y la voz del estudiantado.	- Sesiones de retroalimentación participativa (presencial o en foros). - Bitácoras de reflexión de los estudiantes sobre su progreso. - Revisión de estrategias fallidas y rediseño conjunto de actividades. - Rondas de feedback anónimo para mejorar dinámicas de clase.

Nota. Se especifican las estrategias didácticas para desarrollar los procesos de educación diferencial. Fuente: (UNESCO, 2005)

Desarrollo Cognitivo y Socioemocional

La información que se presenta a continuación está adherido a los constructos de pedagogía diferencial y educación inclusiva, de modo que ayude a determinar su impacto en el desarrollo cognitivo y emocional. Debe advertirse que el análisis no se centra en la discapacidad (como muchos creen que es el destino de la educación inclusiva), sino que, la tendencia es la importancia de sus principios fundamentales en lo socioemocional y cognitivo, como resultados de la aplicación de estrategias ya indicadas en la parte anterior. Como sea, los elementos constitutivos de su andamiaje se determinan en los procesos de intervención pedagógica que realiza el docente para atender las diferencias individuales y de grupo.

La pedagogía diferencial, al reconocer las particularidades de cada estudiante, tiene un efecto transformador en su desarrollo cognitivo. Al adaptar los contenidos, métodos y productos de aprendizaje a los distintos estilos, ritmos y niveles de los estudiantes, se facilita un acceso más significativo al conocimiento. Este enfoque favorece el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la autonomía cognitiva, ya que el estudiante no solo recibe información, sino que es invitado a procesarla desde su punto de partida, mediante estrategias ajustadas a sus fortalezas y desafíos. El aprendizaje, en este sentido, se convierte en una experiencia relevante y motivadora que potencia el rendimiento académico (Jiménez & González, 2019).

Desde una perspectiva constructivista, el desarrollo cognitivo no se limita a la acumulación de contenidos, sino que implica la capacidad de reorganizar, transferir y aplicar conocimientos en contextos variados. En este marco, la pedagogía diferencial actúa como un catalizador de estos procesos al crear ambientes de aprendizaje ricos, variados y adaptables. Al recibir apoyos adecuados dentro de su zona de desarrollo próximo (Vygotsky, 2001), los estudiantes pueden alcanzar niveles de desempeño más altos de los que lograrían con una enseñanza uniforme, lo que incrementa su sentido de competencia y su motivación intrínseca por aprender.

En el plano socioemocional, la pedagogía diferencial contribuye a fortalecer la autoestima, la confianza y la percepción de pertenencia de los estudiantes. Cuando el aula reconoce la diversidad como un valor, los estudiantes dejan de sentirse comparados con un estándar único y experimentan que sus formas de aprender y expresarse son legítimas (Piaget, 1986). Esto reduce la ansiedad escolar y mejora el clima afectivo en el aula, lo cual es esencial para el aprendizaje profundo. Además, al ofrecer oportunidades reales de participación para todos, se refuerza la construcción de una identidad positiva como aprendices.

La implementación de estrategias diferenciadas también favorece las habilidades sociales y la empatía, ya que promueve dinámicas de trabajo colaborativo donde los estudiantes asumen distintos roles según sus capacidades. Actividades como la tutoría entre pares, los proyectos cooperativos y las rotaciones por estaciones permiten que los estudiantes reconozcan y valoren las diferencias de sus compañeros, desarrollando actitudes de respeto, solidaridad y responsabilidad compartida. Estos componentes son esenciales no solo para la convivencia escolar, sino también para la formación de ciudadanos en contextos diversos y democráticos (Reyes & Merlos, 2019).

En resumen, la pedagogía diferencial no solo mejora el rendimiento académico, sino que promueve un desarrollo integral del estudiante, en el que lo cognitivo y lo socioemocional se potencian mutuamente. Al ajustar la enseñanza a las necesidades reales de los estudiantes y ofrecer múltiples formas de aprender y participar, esta perspectiva favorece un aprendizaje más profundo, inclusivo y humano. En contextos educativos que aspiran a la equidad, la pedagogía diferencial deja de ser una opción metodológica para convertirse en una necesidad ética y pedagógica ineludible (Navarro & Del Campo, 2015).

Según Florian y Black-Hawkins (2011), una pedagogía inclusiva no se limita a hacer ajustes individuales, sino que amplía el acceso al aprendizaje para todos mediante propuestas flexibles y éticamente comprometidas.

El aula que adopta este enfoque se convierte en un espacio donde la colaboración, el respeto y la empatía son fundamentales. A través de estrategias como la tutoría entre pares, los proyectos cooperativos y la evaluación flexible, se promueve el desarrollo de habilidades sociales clave para la vida universitaria y profesional. Este ambiente de apoyo mutuo también reduce el estrés académico y crea condiciones favorables para la participación activa y significativa.

En síntesis, el impacto de la pedagogía diferencial trasciende los resultados académicos: propicia un aprendizaje profundo, equitativo y emocionalmente positivo. Este enfoque no solo mejora el rendimiento, sino que contribuye a la formación integral del estudiante, al articular lo cognitivo con lo socioemocional. En contextos educativos que valoran la equidad y la inclusión, esta pedagogía no es opcional, sino una necesidad pedagógica y ética.

Desarrollo Cognoscitivo

El desarrollo cognoscitivo constituye una dimensión central en el aprendizaje escolar, ya que abarca las capacidades que permiten al ser humano adquirir, procesar y aplicar información de manera significativa. Este proceso implica el crecimiento progresivo de funciones mentales como la atención, la memoria,

el razonamiento, la comprensión verbal y la resolución de problemas. Comprender cómo se desarrolla la cognición en los estudiantes permite a los docentes planificar estrategias didácticas más eficaces, adaptadas a los distintos niveles de desarrollo que coexisten en el aula.

Desde una perspectiva constructivista, autores como Piaget (1986) sostienen que el desarrollo cognoscitivo se da en etapas sucesivas, a través de la interacción activa con el entorno. Cada etapa representa una forma distinta de organizar la realidad, y el paso de una a otra depende de la maduración biológica y la experiencia directa. Según Piaget, la educación debe estimular la exploración, el descubrimiento y el conflicto cognitivo como motores del desarrollo intelectual. Esta visión ha sido ampliada por Vygotsky (2001), quien introduce el concepto de zona de desarrollo próximo, entendido como el espacio entre lo que el estudiante puede hacer por sí mismo y lo que puede lograr con la ayuda de otros. De esta forma, el aprendizaje guiado se convierte en una herramienta poderosa para promover el desarrollo cognitivo.

En la práctica educativa contemporánea, el desarrollo cognoscitivo se entiende como un proceso dinámico, situado y profundamente influido por el contexto sociocultural (Vygotsky, 2001). Por ello, enfoques como la pedagogía diferencial insisten en la necesidad de adaptar los contenidos, los métodos y los ritmos de enseñanza a las particularidades cognitivas de los estudiantes. Como afirma Tomlinson (2017), no todos aprenden de la misma manera ni al mismo tiempo, y por tanto, una enseñanza uniforme limita el potencial cognitivo de muchos alumnos. Atender a la diversidad cognitiva no solo permite optimizar el aprendizaje, sino que también contribuye a construir experiencias educativas más equitativas y significativas.

Desarrollo Socioemocional

El desarrollo socioemocional de los estudiantes constituye un componente esencial en su formación integral, al ser la base sobre la cual se construyen habilidades como la empatía, la autorregulación, la toma de decisiones y la convivencia. Si bien durante mucho tiempo la educación formal se centró casi exclusivamente en los aprendizajes cognitivos, hoy existe un amplio consenso acerca de que los factores emocionales y sociales son determinantes en el éxito académico y en el bienestar personal de los estudiantes. De acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2021), una educación de calidad debe considerar de forma articulada el desarrollo de las dimensiones cognitivas, emocionales y sociales del ser humano.

El desarrollo socioemocional se refiere a la adquisición progresiva de competencias que permiten a los individuos identificar y gestionar sus emociones,

establecer relaciones saludables, desarrollar empatía y comportarse de manera ética y responsable en diversos contextos. Según el modelo propuesto por la Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL, 2020)estas competencias se agrupan en cinco áreas clave: conciencia de uno mismo, autorregulación emocional, conciencia social, habilidades relacionales y toma de decisiones responsable. Estas habilidades no solo permiten al estudiante manejar adecuadamente situaciones interpersonales, sino que también inciden directamente en su disposición al aprendizaje, su motivación, su autoestima y su capacidad para enfrentar retos escolares y personales.

Numerosas investigaciones han evidenciado que los estudiantes que desarrollan sólidas habilidades socioemocionales muestran una mayor participación en el aula, mejoran su rendimiento académico, y presentan menores índices de ansiedad, conflictos y deserción escolar (Durlak, Weissberg, Taylor, & Sechellinger, 2011). La escuela, como espacio socializador por excelencia, se convierte así en un entorno privilegiado para fomentar estas competencias, siempre que las prácticas docentes lo permitan. En este sentido, es crucial que los educadores generen ambientes seguros, afectivos y participativos, donde los estudiantes se sientan escuchados, valorados y respetados. La pedagogía diferencial, por ejemplo, ofrece oportunidades concretas para ello, al promover una enseñanza centrada en las necesidades individuales y al validar la diversidad como valor pedagógico.

En conclusión, el desarrollo socioemocional no puede ser visto como un complemento del aprendizaje, sino como un pilar esencial del mismo. Una educación que atiende esta dimensión potencia no solo el rendimiento académico, sino también la salud mental, el sentido de pertenencia y la convivencia democrática. Frente a los retos actuales de la sociedad, formar estudiantes emocionalmente competentes es, sin duda, una responsabilidad ética y pedagógica de primera magnitud.

PARTE III

REALIDAD Y REFLEXIÓN SOBRE PEDAGOGÍA DIFERENCIAL

PARTE III
Realidad y Reflexión sobre Pedagogía Diferencial

Análisis de Guía de Entrevista Dirigida a Directores de Centros Escolares, de la Zona Occidental de El Salvador

Objetivo: Determinar el nivel de incidencia sobre las estrategias didácticas de la pedagogía diferencial y el desarrollo cognoscitivo y socioemocional de los estudiantes de tercer ciclo de educación básica.

I. GENERALIDADES

Para obtener información respectiva, se administró una entrevista a cinco directores de las siguientes instituciones: a) Centro Escolar INSA de Santa Ana; b) Centro Escolar Río Zarco; c) Centro Escolar Católico Juan XXIII; d) Centro Escolar Católico San Lorenzo; e) Centro Escolar Tomás Medina. Los tiempos de estar dirigiendo dichas instituciones oscilan entre 1 y 19 años de estar en el cargo.

II. TEXTO

1. ¿Las estrategias que utilizan los docentes en el desarrollo de las clases, se adaptan a las necesidades e intereses de los estudiantes?

El 100% de los directores entrevistados respondió afirmativamente, indicando que las estrategias se adaptan a las necesidades e intereses del estudiantado. Mencionaron que se realizan adecuaciones curriculares para estudiantes con bajo rendimiento, respetando tanto su ritmo de aprendizaje como su contexto. El 50% expresó que se trabaja en un programa de planificación mensual para verificar resultados mediante observaciones institucionales -tanto en modalidad virtual como presencial- coordinadas por el asistente técnico, quien emite informes sobre los principales hallazgos. El 50% restante señaló que la generación actual representa un reto, por su diversidad y cambios constantes, lo que demanda mayor humanismo y capacidad de adaptación por parte del docente.

2. ¿Durante el desarrollo de las clases, los docentes utilizan diversos materiales y recursos como vídeos, juegos o actividades prácticas?

Todos los directores coincidieron en que sus instituciones cuentan con recursos como computadoras, pantallas, vídeos, películas y juegos, los cuales se utilizan para motivar al estudiantado y fomentar su pensamiento crítico. Un 25% afirmó que estos recursos se emplean de manera permanente, especialmente en casos particulares con estudiantes que presentan debilidades. Estos recursos

ayudan a los estudiantes a explorar, experimentar y construir su propio conocimiento de manera significativa.

3. ¿Han recibido de parte del MINEDUCYT capacitaciones para atender la inclusividad?

Los directores coincidieron en haber recibido capacitaciones en el tema de inclusividad, aunque no recientemente. En la actualidad, las prioridades están enfocadas en el programa de planificación mensual, el cual permite evaluar los resultados académicos. Indicaron que sostienen reuniones mensuales (último viernes de cada mes) para analizar fortalezas y debilidades de docentes y estudiantes en el manejo del aula virtual y en la aplicación de diversas estrategias.

4. ¿Considera que los docentes están capacitados para atender a los estudiantes con discapacidad?

El 100% de los entrevistados expresó que los docentes no están suficientemente capacitados para atender a estudiantes con discapacidad, ya que su formación se centró en la atención de niños 'normales'. Aunque se hacen esfuerzos individuales, la atención a estos estudiantes no se ha institucionalizado. El 25% mencionó contar con aula DAIE, pero sin un enfoque colectivo. El 50% aseguró que se han desarrollado algunas reflexiones y capacitaciones conforme a las necesidades detectadas. El 25% restante destacó la existencia de una calendarización específica para reflexión, seguimiento y evaluación, orientada a reforzar y recuperar aprendizajes.

5. ¿Cuáles son los problemas más comunes que se han presentado en la institución, con respecto a la inclusividad?

El 25% de los directores afirmó no identificar problemas directos, aunque sí reportaron inasistencia frecuente justificada por enfermedades. Mencionaron casos de estudiantes con autismo, lo que representa un reto debido a la falta de formación específica del personal docente. Otro 25% señaló problemas como retraso diagnosticado, discapacidades auditivas, visuales, sordomudez, síndrome de Down y dificultades sociales, ante los cuales los docentes se sienten sin herramientas efectivas para su atención. El 50% restante indicó contar con psicólogo y aula DAIE, recursos que apoyan el abordaje de estos casos.

6. ¿La institución cuenta con proyectos para atender a estudiantes con discapacidad?

El 50% de los directores manifestó que sus instituciones no cuentan con condiciones físicas ni recursos económicos para atender adecuadamente a

estudiantes con discapacidad. El otro 50% mencionó la implementación de proyectos simples, impulsados por iniciativa propia, pero sin respaldo como política institucional. Estos proyectos no solo benefician a los estudiantes con discapacidad, sino que también enriquecen el entorno educativo para todos, fomentando una sociedad más justa y equitativa.

7. ¿Han mejorado el rendimiento académico (o escolar) los alumnos con discapacidad?

Todos los directores coincidieron en que no existe una mejoría en el rendimiento académico de los estudiantes con discapacidad y esto se evidencia en la evaluación, tanto en modalidad virtual como presencial, debido a factores como la inestabilidad del internet, la baja responsabilidad estudiantil y la falta de conciencia sobre su proceso formativo. Esto impide una evaluación real del aprendizaje, ya que muchos estudiantes no prestan atención ni logran comprender lo trabajado en clase.

8. ¿El centro escolar cuenta con la infraestructura y el equipo necesario para atender a la inclusividad?

Los directores entrevistados afirmaron que no cuentan con infraestructura adecuada ni recursos suficientes. Señalaron que aulas, sanitarios y accesos no están diseñados para estudiantes con discapacidad, y que no existen ramplas. Reconocen que las escuelas fueron concebidas para estudiantes sin discapacidades, lo cual es un aspecto crítico a corregir. El MINEDUCYT está trabajando en la reconstrucción de centros escolares para mejorar su adaptabilidad. También destacaron la importancia de concienciar a docentes y estudiantes sobre el uso de la virtualidad y la evaluación, para convertirla en una herramienta eficaz de orientación.

9. ¿El centro escolar cuenta con aula de apoyo para reforzar en los diversos contenidos a los estudiantes con dificultad?

El 50% de los directores señaló no contar con aula de apoyo ni psicólogo para reforzar contenidos. El otro 50% sí dispone de estos recursos y recibe apoyo de estudiantes en práctica de la carrera de Psicología de la Universidad Modular Abierta. Sin embargo, manifestaron la necesidad de ampliar los espacios y recursos para responder adecuadamente a la diversidad de necesidades del alumnado.

10. ¿Ha observado si los alumnos aplican valores como la empatía, la solidaridad y el respeto con los demás?

Un 25% indicó que los valores se inculcan, pero que en primaria algunos estudiantes temen a sus compañeros con discapacidad, especialmente si estos presentan conductas agresivas. En contraste, estudiantes de tercer ciclo muestran actitudes de apoyo y protección. El 75% restante aseguró que los estudiantes sí practican valores como la empatía, la solidaridad y el respeto hacia sus compañeros.

Conclusión General

El análisis de las entrevistas realizadas a los directores de centros escolares del municipio de Santa Ana revela importantes avances e intenciones positivas en torno a la diversidad, aunque también evidencia carencias estructurales, formativas y metodológicas. Si bien hay esfuerzos individuales por adaptar estrategias pedagógicas e incluir materiales innovadores, la formación docente en atención a la discapacidad es aún deficiente. La infraestructura y los recursos materiales no son adecuados para garantizar una verdadera inclusión, y la evaluación de los aprendizajes sigue presentando debilidades, especialmente en contextos virtuales. Se observa también una necesidad urgente de institucionalizar proyectos inclusivos y fortalecer la cultura escolar en valores como la empatía y la solidaridad. Estos hallazgos refuerzan la importancia de asumir la pedagogía social como un reto y una responsabilidad compartida en la escuela actual.

Informe de Análisis de Confiabilidad del Alfa de Cronbach a Instrumento Aplicado a Docentes

La confiabilidad de los instrumentos utilizados en una investigación desempeña un papel fundamental en la validez y precisión de los resultados. Evaluarla implica medir la estabilidad interna de las preguntas o ítems en un cuestionario o escala. Cuando mayor sea la confianza de un instrumento, más sólida será la base para realizar interferencias y conclusiones válidas a partir de los resultados recopilados.

Objetivo del Instrumento

Objetivo: Recoger información sobre las estrategias didácticas de la pedagogía diferencial y el desarrollo cognoscitivo y socioemocional de los estudiantes.

Resultados del Análisis de Confiabilidad

Para evaluar la consistencia interna del instrumento diseñado para esta investigación, se realizó el análisis de confiabilidad mediante el Alfa de Cronbach. A continuación, se presentan los resultados obtenidos:

Estadísticas de Fiabilidad

Alfa de Cronbach: 0.77

Número de elementos: 12

Interpretación del Alfa de Cronbach

El Alfa de Cronbach es un coeficiente que mide la consistencia interna de un conjunto de ítems en una escala, determinando qué tan confiables son las respuestas obtenidas. Según George y Mallery (2003), los valores del Alfa de Cronbach pueden interpretarse de la siguiente manera:

Tabla 6
Matriz de interpretación de Alfa de Cronbach

Alfa de Cronbach	Nivel de Confiabilidad
Menor a 0.60	Poca consistencia interna
De 0.60 a 0.69	Consistencia aceptable
De 0.70 a 0.79	Buena consistencia
De 0.80 a 0.89	Muy buena consistencia
Mayor o igual a 0.90	Excelente consistencia

Nota. Oviedo, H. C., & Campo-Arias, A. (2005). Aproximación al uso del coeficiente Alfa de Cronbach. Revista colombiana de psiquiatría, 34(4), 572-580.

Un coeficiente Alfa de Cronbach de 0.77 indica una buena consistencia interna entre los ítems del cuestionario, lo cual refleja una adecuada correlación entre las preguntas formuladas. Este resultado sugiere que el instrumento mide de manera coherente aspectos vinculados a las estrategias didácticas de la pedagogía diferencial, así como al desarrollo cognoscitivo y socioemocional de los estudiantes desde la perspectiva docente.

Si bien el coeficiente no alcanza niveles de excelencia, se encuentra dentro de los rangos aceptables para estudios educativos, respaldando la solidez del instrumento en cuanto a la medición de las prácticas docentes relacionadas con la pedagogía diferencial y el desarrollo integral de los estudiantes.

En consecuencia, el valor obtenido respalda la fiabilidad del instrumento aplicado a docentes de tercer ciclo de educación básica y permite afirmar que los datos recopilados son suficientemente consistentes para analizar las prácticas pedagógicas diferenciadas y su impacto en el aula, en correspondencia con los objetivos planteados por la Universidad Modular Abierta, Centro Regional de Santa Ana.

Cruce de Variables

Cruce de Variables: “Relación entre la adecuación de las estrategias didácticas y su impacto en la resolución de problemas”

1. ¿Considera que las estrategias didácticas que usted utiliza se adaptan a las necesidades e intereses de los estudiantes?

2. ¿En qué medida considera que las estrategias que usted aplica contribuyen en la resolución de problemas o actividades que se les encomienda a sus estudiantes?

Justificación del Cruce de Variables

Este cruce permite explorar si la percepción de adecuación de las estrategias didácticas se relaciona con la percepción de su impacto en el desarrollo de habilidades prácticas. Si un docente considera que sus estrategias responden a las necesidades del alumnado, sería coherente que también valore positivamente su eficacia en la resolución de problemas.

Tabla 7
Adecuación de estrategias didácticas vs. contribución a la resolución de problemas

Valoración			5. ¿En qué medida considera que las estrategias que usted aplica contribuyen en la resolución de problemas o actividades que se les encomienda a sus estudiantes?			Total
			Rara vez	Frecuentemente	Siempre	
1. ¿Considera que las estrategias didácticas que usted utiliza se adaptan a las necesidades e intereses de los estudiantes?	Casi siempre	Adecuación de estrategias didácticas	3.6%	75.0%	21.4	100%
		Contribución a la resolución de problemas	100.0%	72.4%	48.2%	65.1%
	Siempre	Adecuación de estrategias didácticas		53.3%	46.7%	100.0%
		Contribución a la resolución de problemas		27.6%	53.8%	34.9%
Total		Adecuación de estrategias didácticas	2.3%	67.4%	30.2%	100.0%
		Contribución a la resolución de problemas	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Nota. Datos recopilados por la Unidad de Investigación de la Universidad Modular Abierta, Centro Regional de Santa Ana.

Entre los docentes que indicaron que casi siempre sus estrategias se adaptan a las necesidades estudiantiles, el 75% considera que dichas estrategias contribuyen frecuentemente a la resolución de problemas, y solo el 21.4% cree que lo hacen siempre. En cambio, entre quienes afirmaron que siempre adaptan sus estrategias, el 53.3% señaló que estas contribuyen frecuentemente a resolver problemas, y el 46.7% dijo que lo hacen siempre. Con base a los datos expuestos en el cruce de variables, se puede afirmar que, a mayor adecuación de las estrategias didácticas, mayor percepción de contribución en la resolución de problemas.

Análisis de Cuestionario Dirigido a Docentes de Tercer Ciclo de Educación Básica, de la Zona Occidental de El Salvador

I. Generalidades

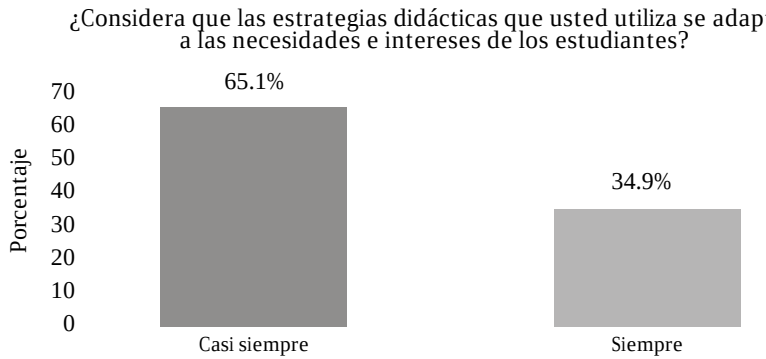
Para obtener la información respectiva, se administró un cuestionario a 44 docentes de las siguientes instituciones: a) Centro Escolar INSA de Santa Ana; b) Centro Escolar Río Zarco; c) Centro Escolar Católico Juan XXIII; d) Centro Escolar Católico San Lorenzo; e) Centro Escolar Tomás Medina.

Tabla 8
Estrategias didácticas adaptadas a las necesidades e intereses de los estudiantes

Valoración	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Casi siempre	28	65.1	65.1	65.1
Siempre	15	34.9	34.9	100.0
Total	43	100.0	100.0	

Nota. Datos recopilados por la Unidad de Investigación de la Universidad Modular Abierta, Centro Regional de Santa Ana.

Figura 6
Estrategias de acuerdo a las necesidades e intereses de los alumnos



Nota. Datos recopilados por la Unidad de Investigación de la Universidad Modular Abierta, Centro Regional de Santa Ana.

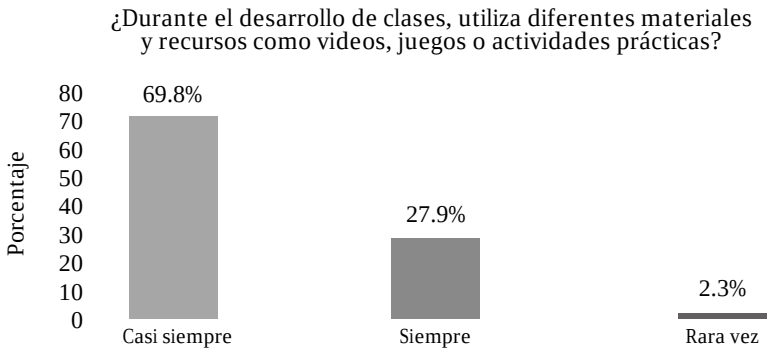
El 65.1% de los docentes respondió que “casi siempre” adapta sus estrategias didácticas, y el 34.9% indicó que “siempre” lo hace. Esto sugiere una tendencia positiva en la adecuación de las estrategias a las características del estudiantado. A su vez, promueve un ambiente de aprendizaje más inclusivo, participativo y significativo para todos los estudiantes.

Tabla 9
En el desarrollo de clases, se utiliza diferentes materiales y recursos como videos, juegos o actividades prácticas

Valoración	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Rara vez	1	2.3	2.3	2.3
Casi siempre	30	69.8	69.8	72.1
Siempre	12	27.9	27.9	100.0
Total	43	100.0	100.0	

Nota. Datos recopilados por la Unidad de Investigación de la Universidad Modular Abierta, Centro Regional de Santa Ana.

Figura 7
Uso de materiales y recursos durante las clases



Nota. Datos recopilados por la Unidad de Investigación de la Universidad Modular Abierta, Centro Regional de Santa Ana.

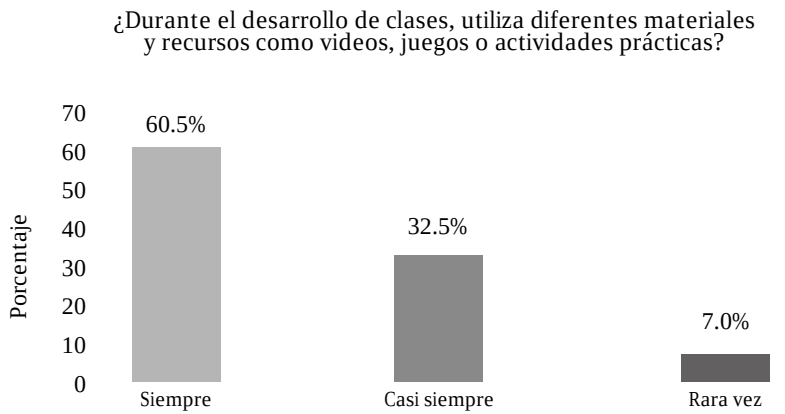
La mayoría de los docentes indicó que “casi siempre” (69.8%) o “siempre” (27.9%) emplea variedad de recursos didácticos. Solo un 2.3% señaló que lo hace “rara vez”. Esto refleja un uso generalizado de estrategias activas en el aula. Las diversidades de recursos varían las experiencias de aprendizaje, atienden a diferentes estilos y fomentan la participación activa de los estudiantes. Además, permiten una mejor comprensión y retención de la información, hacen que el proceso de enseñanza sea más atractivo y motivador, y promueven el desarrollo de habilidades cruciales como la creatividad y el pensamiento crítico.

Tabla 10
Los estudiantes con discapacidad tienen oportunidad para participar activamente en las actividades de clases

Valoración	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Rara vez	3	7.0	7.0	7.0
Casi siempre	14	32.6	32.6	39.5
Siempre	26	60.5	60.5	100.0
Total	43	100.0	100.0	

Nota. Datos recopilados por la Unidad de Investigación de la Universidad Modular Abierta, Centro Regional de Santa Ana.

Figura 8
Oportunidad para participar activamente durante las clases



Nota. Datos recopilados por la Unidad de Investigación de la Universidad Modular Abierta, Centro Regional de Santa Ana.

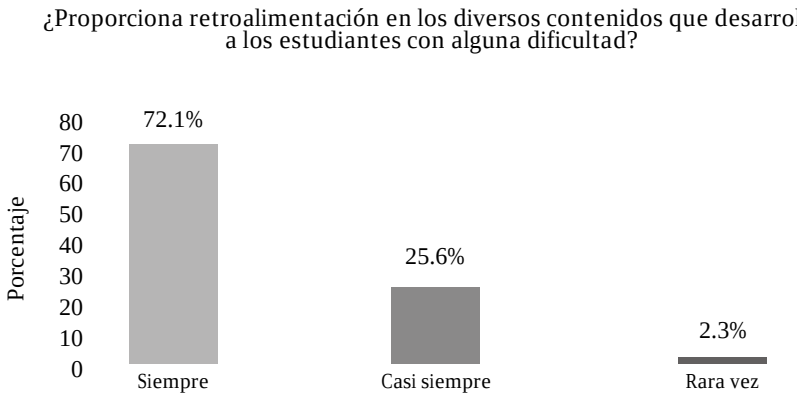
El 60.5% de los docentes considera que “siempre” se brinda participación a estudiantes con discapacidad, y un 32.6% indicó que esto ocurre “casi siempre”. Solo un 7% respondió “rara vez”. En conjunto, los datos reflejan una percepción mayoritaria de inclusión en el aula, asegurando que todos los estudiantes, independientemente de sus habilidades, tengan acceso a un aprendizaje significativo y un sentido de pertenencia.

Tabla 11
Retroalimentación en los diversos contenidos que se desarrolla a los estudiantes con alguna dificultad

Valoración	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Rara vez	1	2.3	2.3	2.3
Casi siempre	11	25.6	25.6	27.9
Siempre	31	72.1	72.1	100.0
Total	43	100.0	100.0	

Nota. Datos recopilados por la Unidad de Investigación de la Universidad Modular Abierta, Centro Regional de Santa Ana.

Figura 9
Retroalimentación de los diversos contenidos desarrollados en clases



Nota. Datos recopilados por la Unidad de Investigación de la Universidad Modular Abierta, Centro Regional de Santa Ana.

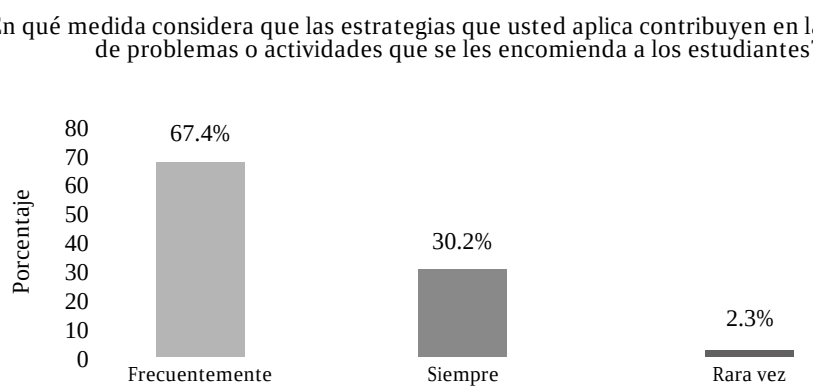
El 72.1% de los docentes afirmó que "siempre" proporciona retroalimentación a estudiantes con dificultades, mientras que el 25.6% indicó hacerlo "casi siempre" Solo un 2.3% respondió "rara vez". Esto sugiere un compromiso generalizado con la atención diferenciada en el aula. La retroalimentación es crucial para el desarrollo estudiantil, especialmente, para aquellos con dificultades, porque les ayuda a identificar áreas de mejora, comprender sus errores y fortalecer su aprendizaje. Proporciona una guía personalizada para el progreso, fomentando la reflexión y la autonomía en el aprendizaje.

Tabla 12
Estrategias que se aplican contribuyen en la resolución de problemas o actividades que se les encomienda a los estudiantes

Valoración	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Rara vez	1	2.3	2.3	2.3
Frecuentemente	29	67.4	67.4	69.8
Siempre	13	30.2	30.2	100.0
Total	43	100.0	100.0	

Nota. Datos recopilados por la Unidad de Investigación de la Universidad Modular Abierta, Centro Regional de Santa Ana.

Figura 10
Aplicación de estrategias para contribuir en la resolución de problemas



Nota. Datos recopilados por la Unidad de Investigación de la Universidad Modular Abierta, Centro Regional de Santa Ana.

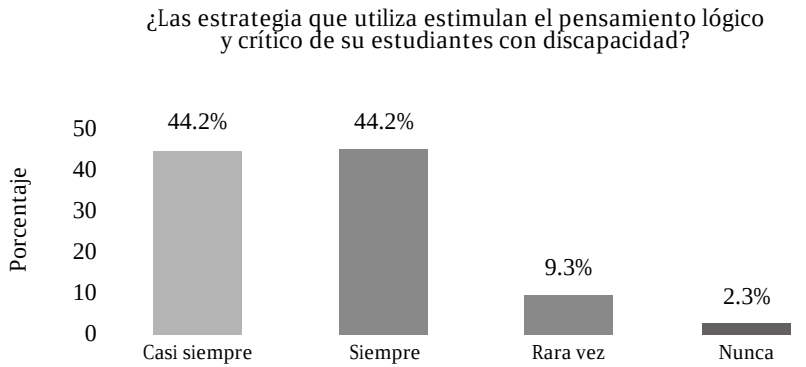
Un 67.4% de los docentes señaló que sus estrategias contribuyen "frecuentemente" a resolver actividades, y un 30.2% afirmó que "siempre" lo hacen. Solo un 2.3% respondió "rara vez". Estos datos reflejan una percepción positiva sobre la efectividad de las estrategias didácticas aplicadas, potenciando las habilidades cognitivas y promoviendo un aprendizaje significativo. Al plantear problemas desafiantes, los docentes guían a los estudiantes a través de pasos como la comprensión del problema, la planificación de estrategias, la ejecución de la solución y la reflexión sobre el proceso.

Tabla 13
Las estrategias que utiliza estimulan el pensamiento lógico y crítico de sus estudiantes con discapacidad

Valoración	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nunca	1	2.3	2.3	2.3
Rara vez	4	9.3	9.3	11.6
Casi siempre	19	44.2	44.2	55.8
Siempre	19	44.2	44.2	100.0
Total	43	100.0	100.0	

Nota. Datos recopilados por la Unidad de Investigación de la Universidad Modular Abierta, Centro Regional de Santa Ana.

Figura 11
Aplicación de estrategias para estimular el pensamiento lógico



Nota. Datos recopilados por la Unidad de Investigación de la Universidad Modular Abierta, Centro Regional de Santa Ana.

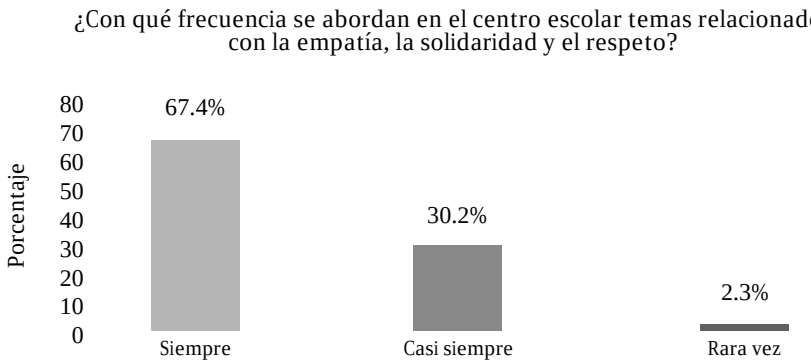
El 88.4% de los docentes manifestó que sus estrategias estimulan “casi siempre” (44.2%) o “siempre” (44.2%) el pensamiento lógico y crítico en estudiantes con discapacidad. Solo un 11.6% reportó hacerlo “rara vez” o “nunca”. Esto evidencia un compromiso importante por favorecer el desarrollo cognitivo de todos los estudiantes. Además, es importante la creación de redes de apoyo, la comunicación clara y el establecimiento de rutinas y la promoción de la autonomía.

Tabla 14
Frecuencia con que se abordan en el centro escolar temas relacionados con la empatía, la solidaridad y el respeto.

Valoración	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Rara vez	1	2.3	2.3	2.3
Casi siempre	13	30.2	30.2	32.6
Siempre	29	67.4	67.4	100.0
Total	43	100.0	100.0	

Nota. Datos recopilados por la Unidad de Investigación de la Universidad Modular Abierta, Centro Regional de Santa Ana.

Figura 12
Desarrollo de temas relacionados con la empatía, la solidaridad y el respeto



Nota. Datos recopilados por la Unidad de Investigación de la Universidad Modular Abierta, Centro Regional de Santa Ana.

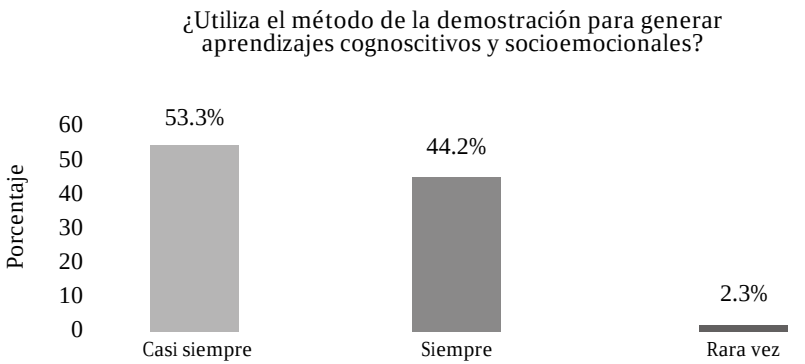
El 97.6% de los docentes afirma que estos valores se abordan “siempre” (67.4%) o “casi siempre” (30.2%) en el centro escolar. Solo un 2.3% indicó que se tratan “rara vez”. Esto sugiere que el enfoque en la formación en valores está presente en la mayoría de los centros educativos. Estas respuestas demuestran el compromiso real de los docentes al ayudar a los estudiantes a desarrollar habilidades sociales y emocionales promoviendo la convivencia pacífica, la inclusión y la tolerancia.

Tabla 15
Uso del método de la demostración para generar aprendizajes cognoscitivos y socioemocionales.

Valoración	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Rara vez	1	2.3	2.3	2.3
Casi siempre	23	53.5	53.5	55.8
Siempre	19	44.2	44.2	100.0
Total	43	100.0	100.0	

Nota. Datos recopilados por la Unidad de Investigación de la Universidad Modular Abierta, Centro Regional de Santa Ana.

Figura 13
Aplicación del método de la demostración para generar aprendizajes cognoscitivos



Nota. Datos recopilados por la Unidad de Investigación de la Universidad Modular Abierta, Centro Regional de Santa Ana.

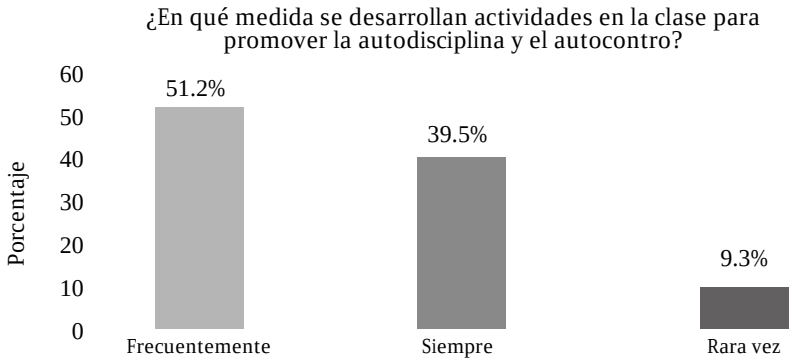
En relación con el uso del método de la demostración para promover aprendizajes cognoscitivos y socioemocionales, el 97.7% de los docentes encuestados afirmó emplearlo con regularidad: el 53.5% indicó que lo utiliza casi siempre y el 44.2% afirmó que siempre lo aplica. Solo un 2.3% señaló que rara vez recurre a esta estrategia. La demostración es una herramienta pedagógica poderosa para facilitar el aprendizaje cognoscitivo como socioemocional, ya que permite a los estudiantes observar y luego replicar comportamientos y habilidades.

Tabla 16
Desarrollo de actividades pedagógicas en la clase para promover la autodisciplina y el autocontrol.

Valoración	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Rara vez	4	9.3	9.3	9.3
Frecuentemente	22	51.2	51.2	60.5
Siempre	17	39.5	39.5	100.0
Total	43	100.0	100.0	

Nota. Datos recopilados por la Unidad de Investigación de la Universidad Modular Abierta, Centro Regional de Santa Ana.

Figura 14
Actividades para la promoción de la autodisciplina y el autocontrol



Nota. Datos recopilados por la Unidad de Investigación de la Universidad Modular Abierta, Centro Regional de Santa Ana.

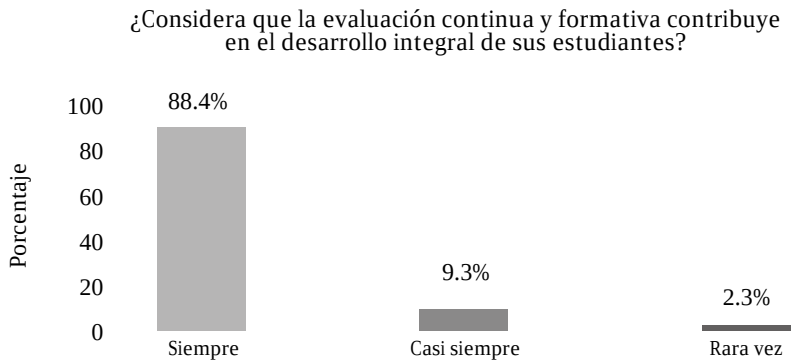
El 90.7% de los docentes manifestó que desarrolla con frecuencia actividades pedagógicas orientadas a promover la autodisciplina y el autocontrol en sus estudiantes: el 51.2% indicó que lo hace frecuentemente y el 39.5% señaló que siempre. Solo un 9.3% expresó que rara vez implementa este tipo de acciones. Estos resultados evidencian un compromiso mayoritario por fomentar habilidades de autorregulación dentro del aula. Además, se evidencia un compromiso mayoritario por fomentar habilidades de autorregulación dentro del aula, ya que fomenta la regulación emocional, la toma de decisiones responsables y el logro de metas personales y académicas.

Tabla 17
La evaluación continua y formativa contribuye en el desarrollo integral de sus estudiantes.

Valoración	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Rara vez	1	2.3	2.3	2.3
Casi siempre	4	9.3	9.3	11.6
Siempre	38	88.4	88.4	100.0
Total	43	100.0	100.0	

Nota. Datos recopilados por la Unidad de Investigación de la Universidad Modular Abierta, Centro Regional de Santa Ana.

Figura 15
La evaluación contribuye en el desarrollo integral de los estudiantes



Nota. Datos recopilados por la Unidad de Investigación de la Universidad Modular Abierta, Centro Regional de Santa Ana.

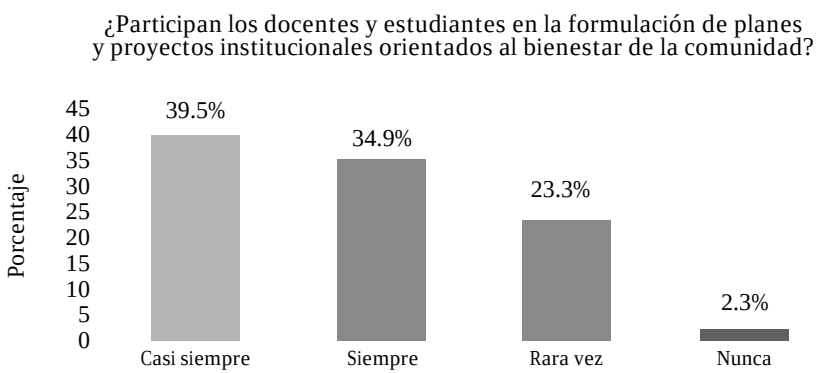
El 88.4% de los docentes considera que siempre la evaluación continua y formativa contribuye al desarrollo integral de sus estudiantes, mientras que un 9.3% indicó que esto ocurre casi siempre. Solo un 2.3% opinó que rara vez se logra este impacto. Esta tendencia confirma una fuerte valoración del enfoque formativo. Permitiendo al estudiantado a comprender sus fortalezas y debilidades, promover la motivación intrínseca y facilitar un aprendizaje más profundo y significativo.

Tabla 18
Participación de docentes y estudiantes en la formulación de planes y proyectos institucionales orientados al bienestar de la comunidad.

Valoración	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nunca	1	2.3	2.3	2.3
Rara vez	10	23.3	23.3	25.6
Casi siempre	17	39.5	39.5	65.1
Siempre	15	34.9	34.9	100.0
Total	43	100.0	100.0	

Nota. Datos recopilados por la Unidad de Investigación de la Universidad Modular Abierta, Centro Regional de Santa Ana.

Figura 16
Formulación y participación en proyectos institucionales



Nota. Datos recopilados por la Unidad de Investigación de la Universidad Modular Abierta, Centro Regional de Santa Ana.

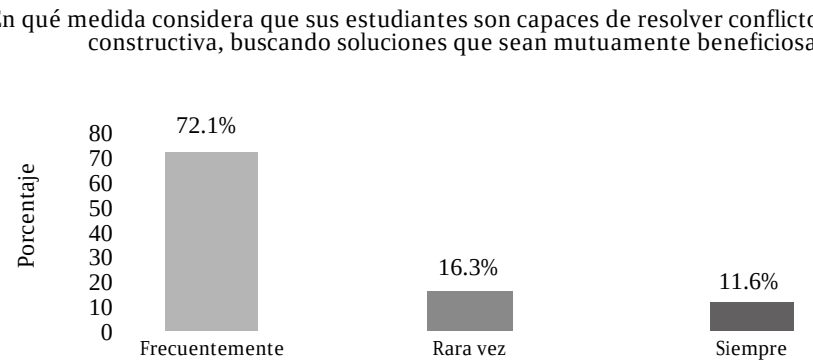
El 39.5% de los docentes señaló que casi siempre participan junto a sus estudiantes en la formulación de planes y proyectos institucionales orientados al bienestar comunitario, seguido de un 34.9% que indicó que esto ocurre siempre. Por otro lado, el 23.3% respondió que dicha participación sucede rara vez, y un 2.3% indicó que nunca. Es fundamental fortalecer la relación entre escuela y sociedad, fomentando un sentido de pertenencia y responsabilidad compartida.

Tabla 19
Capacidad de los estudiantes para resolver conflictos de manera constructiva, buscando soluciones que sean mutuamente beneficiosas.

Valoración	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Rara vez	7	16.3	16.3	16.3
Frecuentemente	31	72.1	72.1	88.4
Siempre	5	11.6	11.6	100.0
Total	43	100.0	100.0	

Nota. Datos recopilados por la Unidad de Investigación de la Universidad Modular Abierta, Centro Regional de Santa Ana.

Figura 17
Capacidad de estudiantes para resolver conflictos de manera constructiva



Nota. Datos recopilados por la Unidad de Investigación de la Universidad Modular Abierta, Centro Regional de Santa Ana.

El 72.1% de los docentes considera que sus estudiantes frecuentemente resuelven conflictos de manera constructiva, procurando soluciones beneficiosas para todas las partes. Solo un 11.6% estima que esto ocurre siempre, mientras que el 16.3% opina que sucede rara vez. Estos resultados indican tendencia positiva hacia la resolución pacífica de conflictos, pero también es necesario fortalecer competencias socioemocionales.

Informe de Análisis de Confiabilidad del Alfa de Cronbach a Instrumento Aplicado a Estudiantes

La confiabilidad de los instrumentos utilizados en una investigación desempeña un papel fundamental en la validez y precisión de los resultados. Evaluarla implica medir la estabilidad interna de las preguntas o ítems en un cuestionario o escala. Cuando mayor sea la confianza de un instrumento, más sólida será la base para realizar interferencias y conclusiones válidas a partir de los resultados recopilados.

Objetivo del Instrumento

Objetivo: Recoger información sobre las estrategias didácticas de la pedagogía diferencial y el desarrollo cognoscitivo y socioemocional de los estudiantes.

Resultados del Análisis de Confiabilidad

Para evaluar la consistencia interna del instrumento diseñado para esta investigación, se realizó el análisis de confiabilidad mediante el Alfa de Cronbach. A continuación, se presentan los resultados obtenidos:

Estadísticas de Fiabilidad

Alfa de Cronbach: 0.75
Número de elementos: 11

Interpretación del Alfa de Cronbach

El Alfa de Cronbach es un coeficiente que mide la consistencia interna de un conjunto de ítems en una escala, determinando qué tan confiables son las respuestas obtenidas. Según George y Mallery (2003), los valores del Alfa de Cronbach pueden interpretarse de la siguiente manera:

Tabla 20
Interpretación del Alfa de Cronbach

Alfa de Cronbach	Nivel de Confiabilidad
Menor a 0.60	Poca consistencia interna
De 0.60 a 0.69	Consistencia aceptable
De 0.70 a 0.79	Buena consistencia
De 0.80 a 0.89	Muy buena consistencia
Mayor o igual a 0.90	Excelente consistencia

Nota. Oviedo, H. C., & Campo-Arias, A. (2005). Aproximación al uso del coeficiente Alfa de Cronbach. Revista colombiana de psiquiatría, 34(4), 572-580.

Un coeficiente Alfa de Cronbach de 0.75 indica una buena consistencia interna entre los ítems del cuestionario, lo cual refleja una adecuada correlación entre las preguntas formuladas. Este resultado sugiere que el instrumento mide de manera coherente aspectos vinculados a las estrategias didácticas de la pedagogía diferencial, así como al desarrollo cognoscitivo y socioemocional desde la perspectiva del estudiante.

Aunque el coeficiente no se sitúa en niveles óptimos de excelencia, se encuentra dentro de los rangos aceptables para estudios educativos, respaldando la solidez del instrumento como medio para recopilar información fiable sobre las percepciones estudiantiles.

En este sentido, el valor obtenido respalda la fiabilidad del instrumento aplicado a estudiantes de tercer ciclo de educación básica y permite afirmar que los datos recopilados son suficientemente consistentes para analizar las prácticas pedagógicas diferenciadas y su impacto en el aula, en correspondencia con los objetivos planteados por la Universidad Modular Abierta, Centro Regional de Santa Ana.

Cruce de Variables

Cruce de Variables: “Relación entre la participación activa en clases y la resolución de problemas”

3. ¿Tiene oportunidades para participar activamente en las actividades de clases?

5. ¿Se le facilita resolver problemas de la vida cotidiana y académica?

Justificación del Cruce de Variables

Este cruce permite analizar si los estudiantes que participan activamente en clases manifiestan una mayor capacidad para resolver problemas cotidianos y académicos. Este aspecto es clave para comprender si al permitir a los estudiantes participar activamente en las actividades de clases influye en que aprendan a resolver mejor los problemas de cada día.

Tabla 21
Cruce de variables sobre la participación de los estudiantes

Valoraciones			Nunca	Rara vez	Casi siempre	Siempre	
3. ¿Tiene oportunidades para participar activamente en las actividades de la clase?	Rara vez	¿Tiene oportunidades para participar activamente en las actividades de la clase?	8.3%	33.3%	50.0%	8.3%	100.0%
		¿Se le facilita resolver problemas de la vida cotidiana y académica?	25.0%	25.0%	8.2%	2.5%	9.0%
	Casi siempre	¿Tiene oportunidades para participar activamente en las actividades de la clase?	2.9%	25.7%	42.9%	28.6%	100.0%
		¿Se le facilita resolver problemas de la vida cotidiana y académica?	25.0%	56.3%	20.5%	25.0%	26.3%
	Siempre	¿Tiene oportunidades para participar activamente en las actividades de la clase?	2.3%	3.5%	60.5%	33.7%	100.0%
		¿Se le facilita resolver problemas de la vida cotidiana y académica?	50.0%	18.8%	71.2%	72.5%	64.7%
Total		¿Tiene oportunidades para participar activamente en las actividades de la clase?	3.0%	12.0%	54.9%	30.1%	100.0%
		¿Se le facilita resolver problemas de la vida cotidiana y académica?	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Nota. Hace énfasis a integración de variables por asociación de las actividades participativas. Fuente: Elaboración propia.

Análisis de Cuestionario Dirigido a Estudiantes de Educación Básica, de la Zona Occidental de El Salvador

I. Generalidades

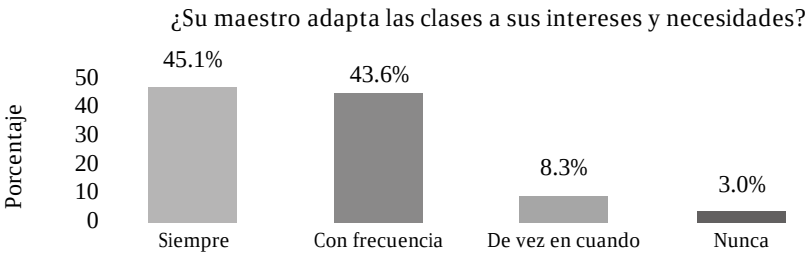
Para obtener la información respectiva, se administró un cuestionario a 134 estudiantes de las siguientes instituciones: a) Centro Escolar INSA de Santa Ana; b) Centro Escolar Río Zarco; c) Centro Escolar Católico Juan XXIII; d) Centro Escolar Católico San Lorenzo; e) Centro Escolar Tomás Medina.

Tabla 22
Adaptación de las clases a los intereses y necesidades de los estudiantes

Valoración	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nunca	4	3.0	3.0	3.0
De vez en cuando	11	8.3	8.3	11.3
Con frecuencia	58	43.6	43.6	54.9
Siempre	60	45.1	45.1	100.0
Total	133	100.0	100.0	

Nota. Datos recopilados por la Unidad de Investigación de la Universidad Modular Abierta, Centro Regional de Santa Ana.

Figura 18
Adaptación de clases a las necesidades de los estudiantes



Nota. Datos recopilados por la Unidad de Investigación de la Universidad Modular Abierta, Centro Regional de Santa Ana.

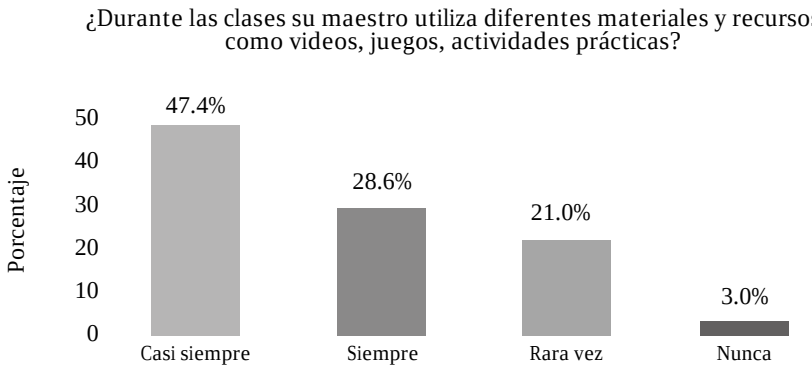
La mayoría de los estudiantes considera que su maestro adapta las clases a sus intereses y necesidades, destacando que el 45.1% respondió “Siempre” (60 estudiantes) y el 43.6% “Con frecuencia” (58 estudiantes), sumando un 88.7% de respuestas positivas. En contraste, solo un 3.0% (4 estudiantes) indicó que “Nunca” se realiza esta adaptación, y un 8.3% (11 estudiantes) señaló que ocurre “De vez en cuando”.

Tabla 23
Uso de materiales y recursos como vídeos, juegos y actividades prácticas

Valoración	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nunca	4	3.0	3.0	3.0
Rara vez	28	21.1	21.1	24.1
Casi siempre	63	47.4	47.4	71.4
Siempre	38	28.6	28.6	100.0
Total	133	100.0	100.0	

Nota. Datos recopilados por la Unidad de Investigación de la Universidad Modular Abierta, Centro Regional de Santa Ana.

Figura 19
Utilización de materiales y recursos



Nota. Datos recopilados por la Unidad de Investigación de la Universidad Modular Abierta, Centro Regional de Santa Ana.

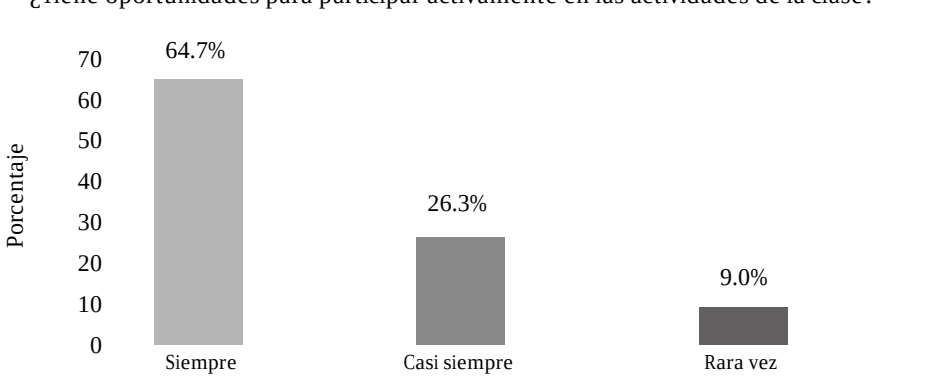
El 47.4% de los estudiantes indicó que su maestro “Casi siempre” emplea diversos recursos didácticos como videos, juegos o actividades prácticas. Además, un 28.6% respondió “Siempre”, lo que significa que, en conjunto, el 76.0% percibe un uso frecuente de estos materiales. Por otro lado, el 21.1% señaló que esto ocurre “Rara vez” y un 3.0% afirmó que “Nunca” se utilizan. La diversificación de recursos atiende a diferentes estilos de aprendizaje, fomenta la participación activa y promueve la motivación y retención de información.

Tabla 24
Oportunidades para trabajar en actividades de la clase

Valoración	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Rara vez	12	9.0	9.0	9.0
Casi siempre	35	26.3	26.3	35.3
Siempre	86	64.7	64.7	100.0
Total	133	100.0	100.0	

Nota. Datos recopilados por la Unidad de Investigación de la Universidad Modular Abierta, Centro Regional de Santa Ana.

Figura 20
Oportunidades de participación



Nota. Datos recopilados por la Unidad de Investigación de la Universidad Modular Abierta, Centro Regional de Santa Ana.

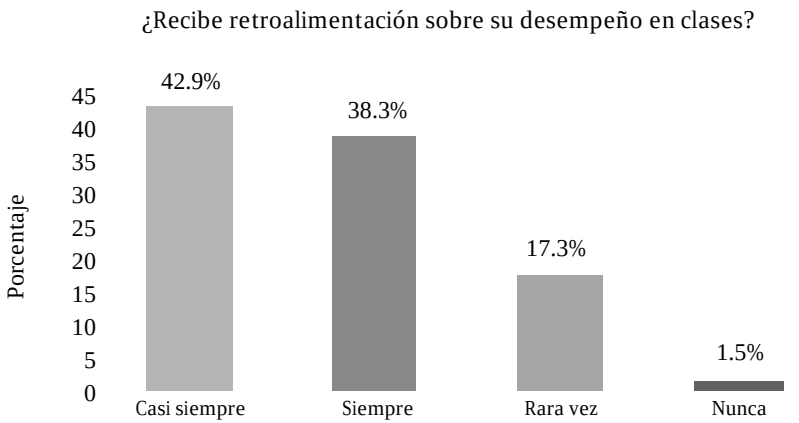
Un 64.7% del estudiantado afirma que “Siempre” tiene oportunidades para participar activamente en las actividades de clase, y un 26.3% indica que esto ocurre “Casi siempre”. Solo el 9.0% considera que participa “Rara vez”. Al involucrarse en las discusiones, proyectos y actividades propuestas, los estudiantes mejoran su comprensión, desarrollan habilidades sociales, fortalecen su autoestima y se preparan mejor para el futuro.

Tabla 25
Retroalimentación sobre el desempeño en clases

Valoración	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nunca	2	1.5	1.5	1.5
Rara vez	23	17.3	17.3	18.8
Casi siempre	57	42.9	42.9	61.7
Siempre	51	38.3	38.3	100.0
Total	133	100.0	100.0	

Nota. Datos recopilados por la Unidad de Investigación de la Universidad Modular Abierta, Centro Regional de Santa Ana.

Figura 21
Retroalimentación para el desempeño en clases



Nota. Datos recopilados por la Unidad de Investigación de la Universidad Modular Abierta, Centro Regional de Santa Ana.

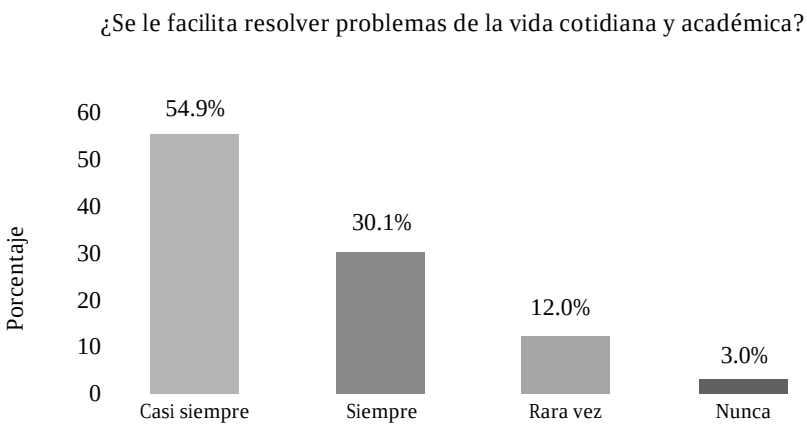
El 42.9% del estudiantado respondió que “Casi siempre” recibe retroalimentación, mientras que el 38.3% indicó que esto sucede “Siempre”. Por otro lado, un 17.3% señaló que ocurre “Rara vez”, y apenas un 1.5% afirmó que “Nunca” lo reciben. Recibir retroalimentación es crucial para el crecimiento personal. Permite a los estudiantes identificar áreas de mejora, aprovechar sus fortalezas y aumentar su satisfacción académica. Además, fomenta una comunicación efectiva y un mejor trabajo en equipo.

Tabla 26
Facilitación de resolver problemas de la vida cotidiana y académica

Valoración	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nunca	4	3.0	3.0	3.0
Rara vez	16	12.0	12.0	15.0
Casi siempre	73	54.9	54.9	69.9
Siempre	40	30.1	30.1	100.0
Total	133	100.0	100.0	

Nota. Datos recopilados por la Unidad de Investigación de la Universidad Modular Abierta, Centro Regional de Santa Ana.

Figura 22
Facilitación en la resolución de problemas en lo cotidiano y académico



Nota. Datos recopilados por la Unidad de Investigación de la Universidad Modular Abierta, Centro Regional de Santa Ana.

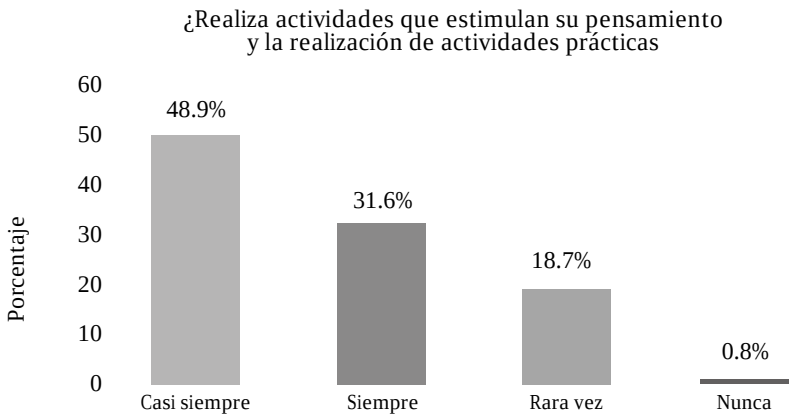
Un 54.9% del estudiantado considera que “Casi siempre” se le facilita resolver problemas, mientras que el 30.1% indica que “Siempre”. En contraste, un 12.0% afirma que esto ocurre “Rara vez” y un 3.0% señala que “Nunca”. La resolución de problemas es una habilidad esencial tanto en la vida cotidiana como en el ámbito académico. En la vida cotidiana, ayuda a resolver conflictos, manejar situaciones inesperadas y adaptarse a los cambios. En el ámbito académico, fomenta el aprendizaje integral, la creatividad y la colaboración.

Tabla 27
Desarrollo de actividades que estimulan el pensamiento y las actividades prácticas

Valoración	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nunca	1	0.8	0.8	0.8
Rara vez	25	18.8	18.8	19.5
Casi siempre	65	48.9	48.9	68.4
Siempre	42	31.6	31.6	100.0
Total	133	100.0	100.0	

Nota. Datos recopilados por la Unidad de Investigación de la Universidad Modular Abierta, Centro Regional de Santa Ana.

Figura 23
Actividades que estimulan el pensamiento y las prácticas



Nota. Datos recopilados por la Unidad de Investigación de la Universidad Modular Abierta, Centro Regional de Santa Ana.

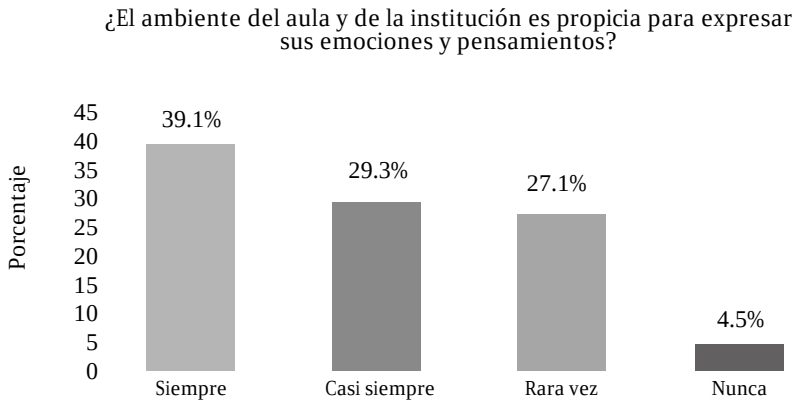
El 48.9% de los estudiantes respondió que "Casi siempre" realiza este tipo de actividades, mientras que el 31.6% indicó que "Siempre". Por otro lado, un 18.8% respondió "Rara vez" y apenas un 0.8% dijo "Nunca". Los números evidencian que, aproximadamente ocho de cada diez estudiantes perciben que sus clases promueven su pensamiento y la realización de actividades prácticas. Estas actividades permiten a los estudiantes conectar la teoría con la práctica, lo que a su vez mejora la retención de conocimiento y habilidades.

Tabla 28
Ambientes propicios de aprendizaje

Valoración	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nunca	6	4.5	4.5	4.5
Rara vez	36	27.1	27.1	31.6
Casi siempre	39	29.3	29.3	60.9
Siempre	52	39.1	39.1	100.0
Total	133	100.0	100.0	

Nota. Datos recopilados por la Unidad de Investigación de la Universidad Modular Abierta, Centro Regional de Santa Ana.

Figura 24
Promoción de ambientes de aprendizaje óptimo



Nota. Datos recopilados por la Unidad de Investigación de la Universidad Modular Abierta, Centro Regional de Santa Ana.

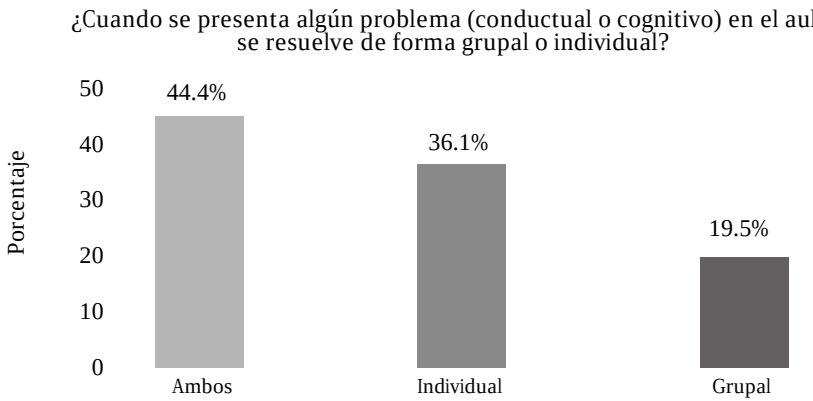
El 39.1% de los estudiantes indicó que “Siempre” se sienten en un ambiente propicio para expresarse, mientras que el 29.3% respondió “Casi siempre”. Un 27.1% señaló “Rara vez” y un 4.5% manifestó que “Nunca”. Casi siete de cada diez estudiantes perciben un entorno favorable para la expresión emocional. Un entorno seguro y de apoyo, donde se valora la comunicación abierta y se promueve la inteligencia emocional, facilita que los estudiantes se sientan cómodos compartiendo sus sentimientos y perspectivas, lo que a su vez contribuye a su bienestar emocional y desarrollo integral.

Tabla 29
Resolución de problemas en forma grupal e individual

Valoración	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Ambos	59	44.4	44.4	44.4
Individual	48	36.1	36.1	80.5
Grupal	26	19.5	19.5	100.0
Total	133	100.0	100.0	

Nota. Datos recopilados por la Unidad de Investigación de la Universidad Modular Abierta, Centro Regional de Santa Ana.

Figura 25
Resolución de problemas de forma grupal e individual



Nota. Datos recopilados por la Unidad de Investigación de la Universidad Modular Abierta, Centro Regional de Santa Ana.

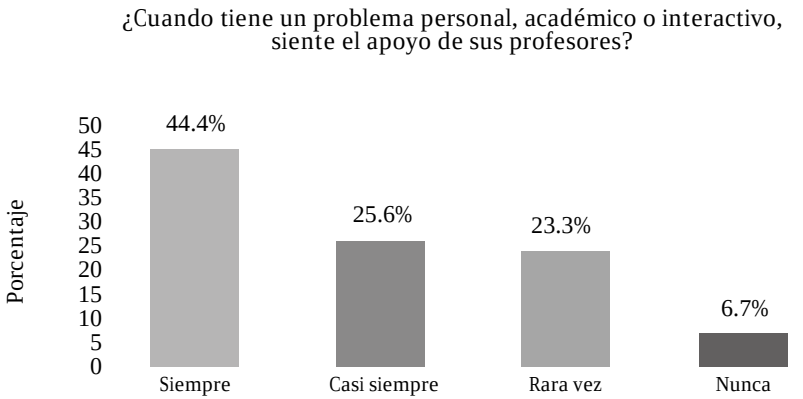
El 44.4% de los estudiantes indicó que los problemas se resuelven de forma combinada (grupal e individual), mientras que el 36.1% reportó que se resuelven de manera individual. Solo el 19.5% señaló que se abordan grupalmente, predominando un enfoque mixto en la resolución de problemas en el aula. Abordar los problemas de manera efectiva promueve un ambiente de aprendizaje positivo, mejora el rendimiento académico y fomenta el bienestar emocional y social de los alumnos.

Tabla 30
Ante un problema personal, académico o interactivo, siente el apoyo de sus profesores

Valoración	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nunca	9	6.8	6.8	6.8
Rara vez	31	23.3	23.3	30.1
Casi siempre	34	25.6	25.6	55.6
Siempre	59	44.4	44.4	100.0
Total	133	100.0	100.0	

Nota. Datos recopilados por la Unidad de Investigación de la Universidad Modular Abierta, Centro Regional de Santa Ana.

Figura 26
Ante un problema personal, académico o interactivo, siente el apoyo del docente



Nota. Datos recopilados por la Unidad de Investigación de la Universidad Modular Abierta, Centro Regional de Santa Ana.

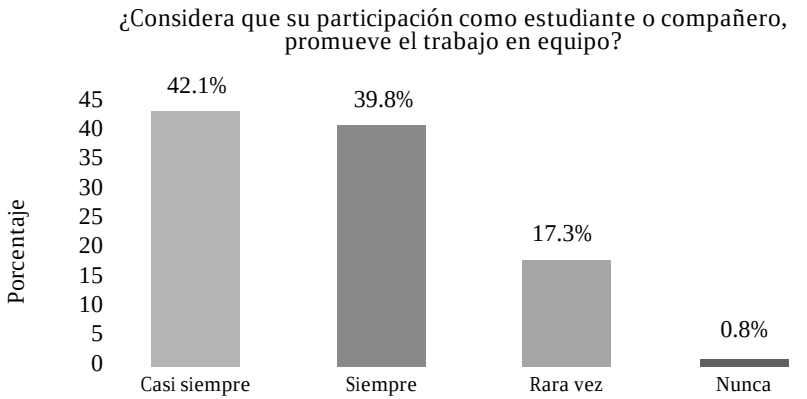
El 44.4% de los estudiantes manifestó que siempre siente el apoyo de sus docentes ante alguna dificultad, seguido por un 25.6% que dijo casi siempre. No obstante, el 23.3% afirmó que rara vez percibe ese apoyo, y el 6.8% expresó que nunca lo siente. Los docentes no solo imparten conocimientos, sino que también guían, motivan y ofrecen apoyo emocional a los estudiantes, lo cual es fundamental para superar desafíos académicos y mejorar la experiencia educativa.

Tabla 31
Participación como estudiante o compañero promueve el trabajo en equipo

Valoración	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nunca	1	0.8	0.8	0.8
Rara vez	23	17.3	17.3	18.0
Casi siempre	56	42.1	42.1	60.2
Siempre	53	39.8	39.8	100.0
Total	133	100.0	100.0	

Nota. Datos recopilados por la Unidad de Investigación de la Universidad Modular Abierta, Centro Regional de Santa Ana.

Figura 27
Participación como estudiante promueve el trabajo en equipo



Nota. Datos recopilados por la Unidad de Investigación de la Universidad Modular Abierta, Centro Regional de Santa Ana.

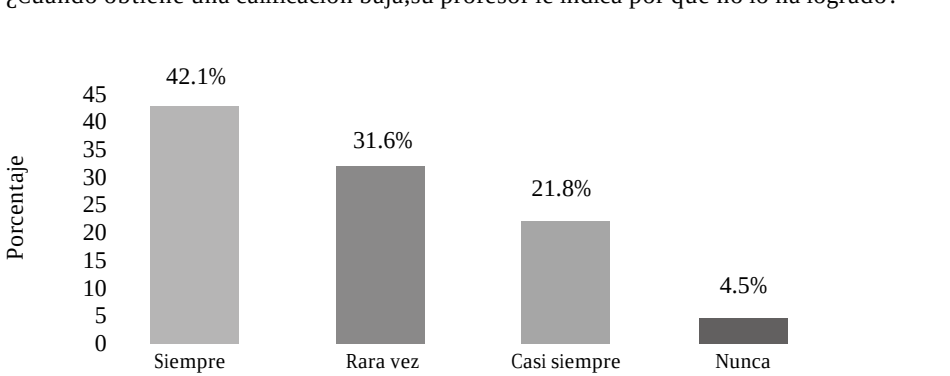
El 42.1% de los estudiantes indicó que casi siempre su participación promueve el trabajo en equipo, mientras que el 39.8% afirmó que siempre lo hace. En contraste, el 17.3% señaló que rara vez, y un 0.8% que nunca siente que su participación incida en ese aspecto. Estas respuestas evidencian la importancia del trabajo en equipo, ya que aumenta la productividad, fomenta la creatividad, mejora la comunicación y fortalece el ambiente del aula.

Tabla 32
Apoyo del docente ante una calificación baja

Valoración	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nunca	6	4.5	4.5	4.5
Rara vez	42	31.6	31.6	36.1
Casi siempre	29	21.8	21.8	57.9
Siempre	56	42.1	42.1	100.0
Total	133	100.0	100.0	

Nota. Datos recopilados por la Unidad de Investigación de la Universidad Modular Abierta, Centro Regional de Santa Ana.

Figura 28
Apoyo del docente ante una calificación baja



Nota. Datos recopilados por la Unidad de Investigación de la Universidad Modular Abierta, Centro Regional de Santa Ana.

El 42.1% de los estudiantes afirmó que siempre recibe explicación cuando obtiene una calificación baja, mientras que el 21.8% dijo que esto ocurre casi siempre. No obstante, un 31.6% manifestó que rara vez recibe retroalimentación en estos casos, y un 4.5% indicó que nunca la recibe. Los datos evidencian que, una tercera parte aún enfrenta falta de acompañamiento formativo. Por lo que, es importante ampliar los esfuerzos que realiza el docente para cubrir esa tercera parte sobre el acompañamiento formativo.

PARTE IV

PEDAGOGÍA DIFERENCIAL: ANÁLISIS DESDE EL CONTEXTO

PARTE IV
Pedagogía Diferencial: Análisis desde el Contexto

Después de revisar constructos teóricos acerca de la pedagogía diferencial, y analizar este proceso de investigación, se llegó a determinar conclusiones y recomendaciones que, a continuación, se citan:

Conclusiones

- La Pedagogía Diferencial es efectiva en el desarrollo integral de los estudiantes, por cuanto permite adaptar la enseñanza a las necesidades individuales de cada estudiante, promoviendo un aprendizaje más efectivo y equitativo. Al reconocer la diversidad de estilos de aprendizaje, ritmos y capacidades, se crean entornos educativos más inclusivos y se maximiza el potencial de todos los estudiantes.

- El saber adaptar las estrategias de aprendizaje a las necesidades e intereses de los estudiantes es crucial porque se atienden los diversos estilos de aprendizaje y se contribuye en el desarrollo socioemocional de los alumnos. Además, de fomentar una mayor motivación, compromiso y comprensión, lo que lleva a mejores resultados académicos y un desarrollo personal más completo.

- Al utilizar diversos materiales y recursos didácticos como vídeos, juegos y actividades prácticas es fundamental para enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos recursos no solo hacen las clases más dinámicas e interesantes, sino que también atienden a diferentes estilos de aprendizaje, promoviendo una comprensión más profunda y duradera del contenido, contribuyendo en el desarrollo cognoscitivo de los estudiantes.

- La participación en el aula permite a los estudiantes con discapacidad acceder a los mismos recursos y oportunidades educativas que sus compañeros, facilitando su progreso académico y desarrollando las habilidades. Además, aprenden a reflexionar sobre lo aprendido, a conectar nuevas ideas con los conocimientos previos y a evaluar la comprensión. Esto es clave en el tiempo de aprendizaje activo de los alumnos, fomentando su independencia y autodeterminación.

- El retroalimentar es crucial en cualquier contexto de aprendizaje o desarrollo, ya que ayuda a identificar áreas de mejora, fortalecer los aspectos positivos y promover el crecimiento continuo. Ayuda

a los docentes a ajustar sus métodos de enseñanza y a los estudiantes a convertirse en aprendices más autónomos.

- Los docentes están cumpliendo con la aplicación de estrategias para el desarrollo del pensamiento lógico y crítico, lo que les permite a los estudiantes identificar patrones, establecer relaciones causa-efecto y encontrar soluciones a problemas complejos de manera estructurada.

- Un ambiente que fomenta el trabajo en equipo y la colaboración ayuda a los estudiantes a desarrollar habilidades sociales importantes. Además, contribuye a reducir el estrés y la ansiedad, permitiendo a los estudiantes sentirse más cómodos para aprender, facilitando la memorización y el procesamiento de nuevos conceptos.

- La participación de docentes y estudiantes en proyectos que contribuyan al bienestar de la institución mejora la calidad educativa al vincular el aprendizaje con la realidad local, fomenta valores cívicos, el desarrollo de competencias, y fortalece el sentido de pertenencia y comunidad tanto dentro como fuera de la escuela. Además, permite identificar y abordar necesidades reales de la comunidad.

- Resolver problemas, ya sean conductuales o cognitivos, de forma individual como grupal es crucial para el desarrollo personal y social, permite mejorar la comunicación, la toma de decisiones y la capacidad de afrontar desafíos. A nivel individual, fomenta el pensamiento crítico, la autoconciencia y la autonomía, mientras que, en grupo, promueve la colaboración, la diversidad de perspectivas y el desarrollo de habilidades sociales necesarias para funcionar en comunidad.

Recomendaciones

Para el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología

- Desarrollar cursos de educación inclusiva, a fin de identificar estrategias didácticas que garanticen la aplicación de la atención a la diversidad en los procesos de enseñanza- aprendizaje, identificando ritmos de aprendizaje para adaptar las técnicas de enseñanza a los contextos educativos.

- Proporcionar a los docentes una formación continua en estrategias de enseñanza diversificadas, evaluación formativa y adaptación curricular, de modo que desarrollen herramientas necesarias para atender

eficazmente la diversidad presente en el aula, promoviendo así la creación de un ambiente de aprendizaje verdaderamente inclusivo.

- Promover activamente el aprendizaje colaborativo a través de cursos especializados, que estimulen la ayuda mutua y el trabajo en equipo, a fin de que los docentes puedan aplicarlos plenamente en el proceso didáctico, garantizando una intervención pedagógica de calidad y especializada.

- Proveer de una amplia gama de recursos didácticos y metodológicos a las instituciones que les permita a los estudiantes acceder al contenido de diferentes maneras. Esto puede incluir recursos visuales, auditivos, kinestésicos, y la incorporación a tecnologías educativas.

A los Directores de Instituciones de Educación Básica

- Crear entornos de aprendizaje inclusivos, adaptados a las necesidades individuales de cada estudiante. Esto implica brindar capacitación docente continua (en las pausas pedagógicas), para la búsqueda de estrategias didácticas flexibles, garantizando la accesibilidad de los espacios educativos, fomentando una cultura inclusiva.

- Impulsar la formación docente permanente (continua), de manera que los educadores cuenten con las herramientas necesarias para aplicar estrategias de pedagogía diferencial, adaptando contenidos, metodologías y evaluaciones, según las características y ritmos de aprendizaje del estudiantado.

- Fortalecer la colaboración entre docentes, especialistas y familias, con el propósito de consolidar redes de apoyo que favorezcan el aprendizaje y el desarrollo integral de todos los estudiantes, en especial de aquellos con necesidades educativas especiales.

- Mantener una comunicación fluida con las familias para informarles sobre el progreso de sus hijos y trabajar conjuntamente en la atención de sus necesidades. Animar a los docentes a reflexionar sobre su práctica y a buscar mejoras continuas en la implementación de la pedagogía diferencial.

A los Docentes de los Centros Educativos

- Implementar estrategias diversificadas que promuevan un aprendizaje efectivo para todos los alumnos, para comprender las fortalezas,

debilidades, estilos de aprendizaje y necesidades individuales de cada estudiante.

- Incorporar diversos materiales y actividades, como recursos visuales, manipulativos, tecnológicos, y actividades prácticas que contribuyen en el desarrollo cognoscitivo y socioemocional de los estudiantes.

- Proporcionar a los estudiantes información sobre su progreso de manera específica y útil para su mejora, a fin de animarlos a tomar decisiones sobre su propio aprendizaje y a desarrollar habilidades de autorregulación.

- Fomentar el trabajo en equipo, el aprendizaje cooperativo, la tutoría entre compañeros, para ayudarles a comprender las expectativas para trabajar hacia objetivos alcanzables.

- Incorporar a la familia en el proceso educativo, compartiendo información y trabajando juntos para apoyar el aprendizaje de los estudiantes.

- Diseñar experiencias de aprendizaje que se adapten a diferentes estilos y ritmos de aprendizaje. Esto puede incluir la creación de grupos flexibles, el uso de diferentes materiales y actividades, la adaptación de la evaluación para reflejar la diversidad.

A los Estudiantes de Educación Básica

- Participar en el proceso de aprendizaje, no dudando en expresar las ideas, pensamientos sentimientos, preguntas y dificultades sobre las diversas actividades a realizar.

- Involucrarse en las diversas actividades pedagógicas que promuevan el trabajo colaborativo, que ayuden a comprender mejor los temas y desarrollar habilidades sociales.

- Realizar acciones para la práctica de valores tales como: la empatía, la solidaridad, el respeto hacia los demás y la tolerancia ante el pensamiento diferente.

- Participar en las actividades derivadas del plan institucional, a fin de generar ambientes agradables para alcanzar su máximo potencial. Al participar activamente en el proceso de aprendizaje se contribuye a experiencias educativas más significativas y satisfactorias.

Bibliografía

Arnaiz, P. (1997). *Pedagogía diferencial*. Aljibe.

Arrien, J., & Bosco, J. P. (1996). *La calidad de la educación en el Istmo Centroamericano*. UNESCO.

Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Índice de inclusión: desarrollo del aprendizaje y la participación en las escuelas.* CSI/UNESCO.

Carpio, A. (2016). *Importancia atribuida a la Educación para la Salud, por parte de los profesionales de Salud de los Equipos Comunitarios de Salud Familiar (ECOS) de la Micro red de Aguilares del SIBASI Norte de la Región Metropolitana de San Salvador (tesis de grado)*. Universidad de El Salvador.

CASEL. (2020). CASEL. (2020). *What is SEL? Collaborative for Academic*. CASEL.

Cerezal, Julio, & Fiallo, J. (2002). *Los métodos científicos en las investigaciones pedagógicas.* La Habana: Pueblo y Educación.

Coreas, S., López, L., & Nerio, Y. (2004). *Grado de efectividad del programa Escuela Saludable que desarrolla la Reforma Educativa Salvadoreña con respecto al rendimiento escolar de los-as alumnos-as del Centro Escolar Profesora Angela de Jesús Hernández (tesis de grado)*. Universidad de El Salvador.

Durlak, J., Weissberg, R., Taylor, R., & Sechellinger, K. (2011). he impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. 1(82), 405-432.

Echeita, G. (2006). La educación inclusiva: más allá de la integración escolar. Narcea.

EPS. (21 de Mayo de 2014). *Yo educo para la salud*. Obtenido de Historia de la Educación para la Salud: http://yoeducoparalasalud.blogspot.com/2014/05/historia-de-la-educacion-para-la-salud.html

Escobar, J. (2023). Teoría curricular y reinvención del cambio educativo. *Realidad y Reflexión*, 1(58), 15-32. doi: https://doi.org/10.5377/ryr.v1i58.17394

Escribano, A., & Martínez, A. (2020). *Inclusión educativa y profesorado inclusivo*. Narcea.

Florian, L. (2008). Special or inclusive education: Future trends. *Britis Journal of Special Education*, 4(35), 202-208.

Florian, L., & Black-Hawkins. (2011). Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journa*, 5(37), 813-828.

Freire, P. (1996). *Política y Educación*. https://proletarios.org/books/Paulo-Freire-Politica_y_educacion.pdf: Siglo XXI.

Gardner, H. (2011). *La inteligencia reformulada*. Paidós.

Gobierno de México. (22 de Octubre de 2021). *Hablemos de salud*. Obtenido de Peligro: alimentos ultraprocesados: https://iris.paho.org/handle/10665.2/51523

Goldberg, E. (2008). *El cerebro ejecutivo. Lóbulos frontales y mentes civilizadas*. Crítica.

Jiménez, C., & González, M. (2017). *Pedagogía diferencia y atención a la diversidad*. Universitaria Ramón Areces.

Jiménez, C., & González, M. (2019). *Pedagogía diferencial y atención a la diversidad*. Universitaria Ramón Areces.

Marchesi, A., & Martín, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Alianza.

Maslow, A. (1954). *Motivation and Personality (Trad. Motivación y personalidad)*. Harper & Row.

MINEDUCYT. (15 de Febrero de 2022). *Alimentación Escolar*. Obtenido de https://www.mined.gob.sv/2022/02/15/alimentacion-escolar/

MINEDUCYT. (15 de Febrero de 2022b). *Descripción del Programa*. Obtenido de Descripción del Programa: https://www.mined.gob.sv/2022/02/15/descripcion-del-programa/

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. (6 de Junio de 2022). *Inclusividad Educativa*. Obtenido de Dirección de Educación Inclusiva: https://www.mined.gob.sv/programas/inclusividad-educativa/

Ministerio de Educación. (2016). *Informe: Programa de Alimentación y Salud Escolar (PASE)*. Ministerio de Educación.

Navarro, A., & Del Campo, M. (2015). *Hacia una didáctica de la nutrición. Educación Alimentaria Nutricional*. Córdoba: Brujas.

Pacheco, B. (2019a). No hay misterio en la calidad de la educación. Disruptiva., https://www.disruptiva.media/no-hay-misterio-en-la-calidad-de-la-educacion/.

Pacheco, B. (2019b). Nuevas reflexiones sobre el pensamiento de Kenichi Ohmae acerca del nuevo escenario global. *Disruptiva*, https://www.disruptiva.media/nuevas-reflexiones-sobre-el-pensamiento-de-kenichi-ohmae-acerca-del-nuevo-escenario-global/.

Perreound, P. (2005). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó.

Piaget, J. (1986). *Epistemología genética*. Debate.

Picardo, Ó. (2016). *Apuntes sobre teorúia y praxis curricular*. UFG-Editores.

Red Europea de Información y Documentación sobre América Latina. (2 de Febrero de 2025). REDIAL. Obtenido de Latinoamerica: Realidades y Perspectivas: https://rediceisal.hypotheses.org/sobre-ceisal/congresos/i-congreso-salamanca-del-26-al-28-junio-de-1996

Reyes, D., & Merlos, K. (21 de Agosto de 2019). *El vaso de leche medio vacío de los gobiernos del FMLN*. Obtenido de El Faro: https://elfaro.net/es/201908/el_salvador/23575/El-Vaso-de-Leche-medio-vacío-de-los-gobiernos-del-FMLN.htm

Sacristán, J. (2015). *Los contenidos.* Una reflexión necesaria. Morata.

Tomlinson, C. (2017). *How to differentiate instruction in academically diverse classrooms*. ASCD.

UNESCO. (1994). *Conferencia sobre Necesidades Educativas Especiales: acceso y calidad*. Salamanca: Ministerio de Educación y Ciencia.

UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales.* Organización de las Naciones Unidades para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

UNESCO. (2005). *Directrices para la Inclusión: asegurar el acceso de la educación para todos*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).

UNESCO. (2017). *Orientaciones para la inclusión y la equidad en la educación*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. Organización de las Naciones Unidas para la Educacion, la Ciencia y la Cultura.

Vygotsky, L. (2001). *Obras Escogidas (II)*. Progreso.

Zabala, A. (2001). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Graó.