

# RICESO

Revista Interdisciplinaria de Ciencias de la Educación,  
Salud y Sociología



**Estrategias pedagógicas aplicadas por los docentes para  
la atención a la diversidad educativa desde un enfoque  
integrador transcomplejo**

**Denny Pérez Beras**

<https://doi.org/10.66136/gpmqx964>







*Universidad Autónoma de Santo Domingo*

*República Dominicana*

## Estrategias pedagógicas aplicadas por los docentes para la atención a la diversidad educativa desde un enfoque integrador transcomplejo

### Resumen

La atención a la diversidad educativa constituye un desafío clave en los sistemas educativos actuales, especialmente en contextos con desigualdades sociales y heterogeneidad cultural. Este tiene como objetivo evaluar las estrategias pedagógicas aplicadas por docentes de la Regional 14 del Ministerio de Educación para atender la diversidad desde un enfoque integrador transcomplejo, que concibe la educación como una red de interacciones dinámicas entre dimensiones cognitivas, afectivas, sociales y culturales. En la metodología, se adoptó un enfoque cuantitativo, con un alcance descriptivo y analítico, con diseño de campo transversal, incluyendo 150 docentes y 18 miembros del equipo de gestión, seleccionados mediante muestreo probabilístico estratificado. Para la recolección de datos se aplicaron cuestionarios y entrevistas validados por expertos, con un coeficiente Alfa de Cronbach de 0.85. Los resultados muestran que los docentes reconocen principalmente los estilos y ritmos de aprendizaje (62%), con escasa atención a dimensiones socioculturales y económicas. Predominan metodologías activas como el Aprendizaje Basado en Problemas (36%) y el Aprendizaje Basado en Proyectos (28.7%), mientras que la implementación del Diseño Universal de Aprendizaje (16.7%) y estrategias individualizadas es limitada. Conclusiones: Se concluye que persisten desafíos estructurales y formativos para consolidar prácticas pedagógicas inclusivas desde una perspectiva transcompleja, articulando dimensiones cognitivas, contextuales y éticas, para responder a la complejidad del escenario educativo contemporáneo.

	<b>Denny Pérez Beras</b>
	<a href="https://orcid.org/0009-0007-3767-7081">https://orcid.org/0009-0007-3767-7081</a>
	<a href="mailto:dennyperezberas1@gmail.com">dennyperezberas1@gmail.com</a>
	Universidad Autónoma de Santo Domingo
	República Dominicana
	<a href="https://doi.org/10.66136/gpmqx964">https://doi.org/10.66136/gpmqx964</a>

Received: 22/05/2026  
Accepted: 27/05/2026  
Published: 29/05/2026

Revista Interdisciplinaria de Ciencias de la Educación, Salud y Sociología  
<https://www.riceso.org>

[editor@riceso.org](mailto:editor@riceso.org)

© 2026. Este artículo es un documento de acceso abierto distribuido bajo los términos y condiciones de la **Licencia Creative Commons, Atribución-NoComercial 4.0 Internacional.**



**Palabras claves:** Estrategias pedagógicas; diversidad; Docentes; Enfoque transcomplejo; Necesidades educativas.

## Pedagogical strategies implemented by teachers for addressing educational diversity from an integrative transcomplex approach

### Abstract

The educational attention to diversity is a key challenge in current education systems, especially in contexts marked by social inequalities and cultural heterogeneity. This study aims to evaluate the pedagogical strategies applied by teachers from Regional 14 of the Ministry of Education to address diversity from a transcomplex integrative approach, which conceives education as a network of dynamic interactions among cognitive, affective, social, and cultural dimensions. Regarding methodology, a mixed-methods approach was adopted, with a descriptive-analytical scope and a cross-sectional field design, involving 150 teachers and 18 members of the management team, selected through stratified probability sampling. For data collection, validated questionnaires and interviews were used, with a Cronbach's Alpha coefficient of 0.85. The results show that teachers mainly recognize learning styles and paces (62%), with limited attention to sociocultural and economic dimensions. Active methodologies predominate, such as Problem-Based Learning (36%) and Project-Based Learning (28.7%), while the implementation of Universal Design for Learning (16.7%) and individualized strategies remains limited. In conclusion, structural and training challenges persist in consolidating inclusive pedagogical practices from a transcomplex perspective, integrating cognitive, contextual, and ethical dimensions to respond to the complexity of the contemporary educational scenario.

**Keywords:** Pedagogical strategies; diversity; teachers; transcomplex approach; educational needs.

## Introducción

En la actualidad, la atención a la diversidad educativa ha adquirido una relevancia significativa en el contexto escolar, debido a la creciente heterogeneidad de la población estudiantil. Este fenómeno demanda una praxis pedagógica orientada a la emancipación del estudiante, promoviendo valores sociales y personales que favorezcan su integración en una sociedad caracterizada por cambios constantes.

En América Latina, región marcada por profundas desigualdades sociales, la educación enfrenta desafíos adicionales derivados de la pobreza y la desigual distribución del ingreso (Abramo et al., 2016). La educación inclusiva trasciende su concepción como simple enfoque pedagógico; constituye un compromiso ético con la equidad, la justicia social y el respeto a los derechos humanos.

Esta realidad se fundamenta en el principio de que todo estudiante, independientemente de sus condiciones, características o contextos, tiene derecho a recibir una educación de calidad que favorezca su desarrollo integral. Como señalan Ridolfi et al. (2025), avanzar hacia una educación con diversidad requiere enfrentar retos estructurales y pedagógicos mediante la implementación de estrategias transformadoras, tales como metodologías activas, praxeológicas y el enfoque transcomplejo, que aseguren la participación y el aprendizaje efectivo de todos los estudiantes.

Al transitar por estudios recientes sobre el paradigma de la transcomplejidad, Villegas (2024) concibe la educación como una red de interacciones dinámicas entre dimensiones cognitivas, afectivas, sociales, culturales y éticas. Este enfoque trasciende visiones reduccionistas de la diversidad y promueve abordajes integradores que reconocen la multidimensionalidad del fenómeno educativo. Es por ello, que el docente debe repensar sus prácticas pedagógicas para así redefinir los procesos de aprendizaje, diseñando experiencias educativas acordes con las características, necesidades y demandas reales de los estudiantes.

De manera complementaria, García et al. (2025) desarrollan y analizan estrategias educativas destinadas a potenciar el aprendizaje inclusivo para estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo, proponiendo prácticas docentes que integran adaptaciones curriculares, metodologías flexibles y evaluación diferenciada para mejorar los resultados educativos de estos

estudiantes, lo que evidencia la importancia de intervenciones pedagógicas estructuradas, sensibles y contextualizadas.

De acuerdo con la investigación de Pérez (2026), los hallazgos evidencian que las metodologías activas, las dinámicas colaborativas, las experiencias de exploración guiada y el uso pedagógico de recursos tecnológicos favorecen el fortalecimiento del aprendizaje significativo, al incrementar la motivación académica, el compromiso del estudiante y la capacidad de aplicar los conocimientos en diversas situaciones.

La innovación pedagógica constituye un elemento fundamental para el fortalecimiento de los procesos educativos, ya que impulsa la implementación de prácticas didácticas flexibles ajustadas a las exigencias contemporáneas. Cuando dichas estrategias se apoyan en bases pedagógicas sólidas, contribuyen al logro de aprendizajes más profundos y permanentes. En este sentido, Medina et al. (2024) plantean que la innovación educativa enfocada en la mejora del aprendizaje promueve el desarrollo integral del estudiantado.

Este tipo de investigación respalda la idea de que las estrategias pedagógicas inclusivas deben ser diseñadas en función de las necesidades particulares del estudiantado, incorporando herramientas didácticas, apoyos especializados y adaptaciones significativas que permitan garantizar no solo la permanencia, sino también la participación y el logro de aprendizajes relevantes para todos.

Es pertinente mencionar que, a nivel local, en los últimos años se ha evidenciado que la educación inclusiva ha venido suscitando un aumento significativo en los niños, niñas y adolescentes que presentan diversas necesidades de apoyo específicas. En torno a esto, el Ministerio de Educación reportó en 2023 que más de 33,000 estudiantes presentan condiciones neuroeducativas específicas que requieren apoyos diferenciados, lo que evidencia la urgencia de fortalecer prácticas pedagógicas inclusivas.

En la Regional 14 del Ministerio de Educación se observa una población estudiantil altamente heterogénea en términos de nacionalidad, género, creencias, estrato social, estilos y ritmos de aprendizaje. Sin embargo, mediante fichas de acompañamiento pedagógico, se ha evidenciado que muchos docentes aplican estrategias homogéneas, sin considerar adecuadamente las

necesidades específicas del estudiantado. Las evaluaciones, en múltiples casos, tampoco responden a criterios diferenciados de progreso, lo que puede generar desigualdad de oportunidades y desmotivación hacia el aprendizaje.

Desde esta perspectiva, la presente investigación surge ante la necesidad de repensar las estrategias pedagógicas empleadas para la atención a la diversidad, proponiendo una visión integradora desde el paradigma transcomplejo, que permita comprender la educación como un fenómeno multidimensional, dinámico y relacional. Es necesario concretar que la diversidad antes expuesta no es muy tomada en cuenta por los docentes a la hora de abordar su práctica educativa.

Es notorio que las actividades que se planifican son aplicadas a todos los estudiantes, sin tomar en cuenta las necesidades, condiciones y demandas de los estudiantes. Una muestra de esto es la evidencia en la aplicación de ficha de acompañamiento sobre las prácticas pedagógicas, donde los resultados muestran que algunos maestros no contemplan actividades que respondan a la diversidad y necesidades de apoyo educativo específico de los estudiantes.

De continuar dichas prácticas, los estudiantes se verían afectados, y también traería consigo la desigualdad de oportunidades y desmotivación hacia el aprendizaje. Es por ello por lo que esta investigación es de gran envergadura, ya que busca repensar cómo está se está llevando a cabo la atención a la diversidad en los centros educativos, para asegurar el acceso y permanencia de todos los niños, niñas y adolescentes a la educación, sobre todo aquella población estudiantil que se encuentra en zonas marginadas y de mucha vulnerabilidad por las condiciones educativas que presentan.

Este estudio servirá al Ministerio de Educación, a la comunidad científica y también a los tomadores de decisiones basadas en la evidencia científica. Y al contexto educativo en general, sobre la importancia de la incorporación de estrategias educativas para una educación basada en la inclusión frente a los desafíos de las complejidades contemporáneas desde una mirada transcompleja. Atender a la diversidad desde el contexto áulico implica que se lleve a cabo una práctica natural del derecho a la educación para todos, en donde tengan una educación pertinente y de calidad, grado de oportunidad y preparación. Poniendo a un lado aquellas barreras que interpelan en muchos estudiantes el acceso a la enseñanza-aprendizaje y su participación activa.

### **Estrategias pedagógicas**

Según Vergara (2021), las estrategias pedagógicas son fundamentales en los procesos de enseñanza-aprendizaje y garantizan la participación activa e inclusión educativa al adaptar las prácticas docentes a las necesidades diversas del estudiantado. Estas estrategias constituyen recursos didácticos que permiten organizar, orientar y optimizar la práctica docente, facilitando la adaptación curricular y promoviendo un aprendizaje efectivo para todos los estudiantes.

En este sentido, Pérez (2026) afirma que las estrategias pedagógicas innovadoras adquieren relevancia al promover procesos de enseñanza basados en la participación activa, la autonomía intelectual y la construcción consciente del conocimiento. De manera complementaria, el aprendizaje significativo se posiciona como un componente esencial para la mejora de la calidad educativa, al favorecer la integración progresiva de nuevos saberes con los conocimientos previos, posibilitando una comprensión profunda, funcional y transferible de los contenidos.

### **Educación inclusiva**

La educación inclusiva ha evolucionado desde enfoques centrados en la integración de estudiantes con discapacidad hacia concepciones más amplias que reconocen la diversidad como valor educativo fundamental (Booth & Ainscow, 2015; Echeita, 2021). Este paradigma supera el modelo del déficit para asumir que las barreras al aprendizaje residen en los sistemas educativos, no en los estudiantes (UNESCO, 2017). Esta perspectiva implica revisar las estructuras, prácticas y políticas educativas para remover barreras sistémicas al aprendizaje, en lugar de centrar la problemática en las características individuales de los estudiantes.

La educación inclusiva, según Jabonero (2018), citado por Pérez-Díaz y Zamudio-Garnica (2021), parte del principio de que la educación es un derecho humano fundamental, base de una sociedad justa y garante de la dignidad, participación social y desarrollo integral. En este sentido, los Estados tienen la responsabilidad de asegurar su carácter público y universal.

### **Atención a la diversidad**

La diversidad constituye una realidad en los centros educativos que ha de ser atendida por todo el profesorado. La atención a la diversidad pretende mediante un conjunto de acciones,

adaptaciones pedagógicas y enfoques curriculares que permiten responder de forma equitativa a las diferencias individuales del alumnado en contextos educativos, promoviendo enfoques inclusivos que respeten las características, capacidades y necesidades únicas de cada estudiante (Cabrera et al., 2024).

### **Dimensiones de la diversidad educativa**

La diversidad en contextos educativos abarca múltiples dimensiones interrelacionadas:

**Diversidad cognitiva:** la diversidad en los ritmos de aprendizaje, estilos cognitivos como visual, auditivo y kinestésico, estrategias de procesamiento de información y capacidades intelectuales demanda enfoques educativos que reconozcan y valoren las diferencias individuales de los estudiantes.

En este sentido, la teoría de las inteligencias múltiples propone que la inteligencia no es una entidad única, sino que se manifiesta en diversas formas y fortalezas que interactúan entre sí, lo que resulta particularmente relevante para la educación inclusiva y para el diseño de prácticas docentes que potencien la diversidad de capacidades presentes en el aula (Mahmood & Raad, 2021).

**Diversidad sociocultural:** la diversidad sociocultural en la escuela es “un ámbito problemático que exige comprender cómo las diferencias culturales, valores, creencias y prácticas diversas de estudiantes y comunidades se integran en las prácticas educativas y políticas escolares, reconociendo esa diversidad como recurso y base para la organización de los aprendizajes y la equidad educativa” (Carrasco-Bahamonde, 2023).

**Diversidad socioeconómica:** Liu & Chen (2026), en un estudio sobre estatus socioeconómico y desigualdad educativa, explican que se refiere a la variedad de contextos económicos y sociales representados entre los estudiantes (incluyendo diferencias en ingresos familiares, acceso a recursos educativos, nivel educativo de los padres y oportunidades de aprendizaje) y cómo estas diferencias influyen en las experiencias académicas, competencias digitales y desempeño educativo de los estudiantes en contextos escolares diversos.

**Diversidad funcional:** en educación, la diversidad funcional se refiere a la variedad de capacidades físicas, sensoriales, cognitivas o de aprendizaje que tienen los estudiantes, las cuales influyen en cómo aprenden, participan y se relacionan dentro del sistema educativo. Este enfoque promueve que se eliminen las barreras (físicas, pedagógicas y tecnológicas) y que se implementen estrategias inclusivas para asegurar que todos los alumnos tengan acceso equitativo a la educación (García & Jordá Fabra, 2023).

### Enfoque integrador transcomplejo

La transcomplejidad, propuesta por Villegas (2024) constituye un paradigma epistemológico que comprende la realidad educativa como una red de interacciones dinámicas, no lineales y multidimensionales. Esta comprensión implica que las estrategias pedagógicas deben ser igualmente complejas, flexibles y contextualizadas.

Además, la transcomplejidad es vista como una cosmovisión de complementariedad, que es el eje central de este pensamiento, que significa visión múltiple, integradora, incluyente con base a aportes de diversas ciencias, disciplinas, teorías, autores, enfoques y métodos. Pero hay que tener cuidado porque no es una visión ecléctica, es decir no es una mezcla de cosas. Sino que implica mayor profundidad y amplitud. Esta complementariedad es paradigmática, ontológica, epistemológica, teórica, metodológica y procedimental (Schavino & Villegas, 2025).

El enfoque transcomplejo propone tres principios fundamentales para la práctica educativa inclusiva

**a) Principio dialógico:** reconoce que dimensiones aparentemente contradictorias (homogeneidad curricular/heterogeneidad estudiantil, estándares comunes/trayectorias diversas) coexisten y deben articularse creativamente en la práctica pedagógica.

**b) Principio recursivo:** comprende que el docente no solo transmite conocimientos, sino que se transforma en el proceso de enseñanza, y que las estrategias inclusivas no son herramientas externas que se aplican, sino prácticas que se construyen y reconstruyen continuamente.

**c) Principio hologramático:** asume que cada práctica pedagógica contiene y expresa la totalidad de la cultura institucional, y que transformar las prácticas inclusivas requiere transformar el sistema educativo en su conjunto.

Partiendo de este contexto, la presente investigación tiene como objetivo evaluar las estrategias pedagógicas aplicadas por los docentes para la atención a la diversidad educativa desde un enfoque integrador transcomplejo, ofreciendo evidencia que contribuya al diseño de prácticas inclusivas más efectivas y contextualizadas, especialmente en entornos de alta heterogeneidad.

### **Metodología**

La investigación se desarrolló bajo el paradigma transcomplejo, concebida la educación como un fenómeno multidimensional, dinámico y sistémico. Se adoptó un enfoque cuantitativo, con un alcance descriptivo y analítico, empleando un diseño no experimental. En cuanto al tipo de investigación según la fuente de información, se trata de un estudio de campo con corte transversal, dado que los datos se recolectaron en un único momento temporal, sin manipulación de variables, lo que permitió capturar una fotografía precisa de las prácticas pedagógicas y la atención a la diversidad en el contexto analizado.

En cuanto a los métodos lógicos de investigación, se emplearon los métodos inductivo y deductivo. El método inductivo permitió partir de observaciones particulares derivadas de la práctica docente para formular generalizaciones sobre la atención a la diversidad. Por su parte, el método deductivo posibilitó analizar los fundamentos teóricos del enfoque integrador transcomplejo para contrastarlos con la realidad empírica observada. Este proceso se realizó de manera sistemática, crítica y reflexiva.

### **Población y muestra**

La población de estudio estuvo conformada por 168 profesionales del ámbito educativo, distribuidos en 150 docentes y 18 miembros del equipo de gestión, todos pertenecientes al Nivel Primario de centros educativos adscritos a la Regional 14 del Ministerio de Educación. La muestra se estructuró considerando los cinco distritos educativos que integran dicha regional,

seleccionándose 30 docentes por cada distrito, lo que permitió garantizar representatividad territorial y equilibrio en la distribución de los participantes.

Esta población fue seleccionada por su vinculación directa con los procesos de planificación, implementación y evaluación de estrategias pedagógicas orientadas a la atención a la diversidad. En ese sentido, para la determinación de la muestra se empleó un muestreo probabilístico, garantizando que todos los sujetos de la población tuvieran la misma probabilidad de ser seleccionados, lo que fortalece la representatividad y la validez externa del estudio (Hernández-Sampieri, Fernández & Baptista, 2014).

En una primera fase, se calculó la muestra a partir del total de la población accesible, considerando criterios de proporcionalidad y viabilidad operativa. Posteriormente, se aplicó un muestreo probabilístico estratificado, el cual se divide en segmentos para determinar cuántos docentes participarán en la investigación.

#### **Criterios de inclusión:**

- Docentes activos con al menos un año de experiencia en la Regional 14.
- Impartir clases en educación básica regular.
- Consentimiento informado para participar.

#### **Criterios de exclusión:**

- Docentes en período de prueba (menos de un año).
- Personal administrativo sin función docente directa.
- Ausencia durante el período de recolección.

#### **Técnicas e instrumentos de recolección de datos**

Se empleó como técnica principal la entrevista estructurada. Para ello, se elaboraron dos cuestionarios:

- Un cuestionario dirigido a los docentes.
- Un cuestionario dirigido a los miembros del equipo de gestión.

Ambos instrumentos estuvieron conformados por 15 ítems estructurados, orientados a evaluar el nivel de aplicación de estrategias pedagógicas para la atención a la diversidad, así como los criterios de planificación, ejecución y evaluación utilizados en el aula.

### Validez y confiabilidad

Los instrumentos fueron sometidos a consideración de expertos, pertenecientes al contexto educativo, integrado por doctores y magísteres con formación en metodología de la investigación, diversidad y educación inclusiva. Que permitieron detectar la claridad, la precisión y la objetividad de estos que requieren para garantizar la confiabilidad que debe tener un estudio científico y asegurando la representatividad del constructo evaluado.

Para determinar la confiabilidad del instrumento, se calculó el coeficiente Alfa de Cronbach mediante el software estadístico SPSS 2023, con el propósito de evaluar la consistencia interna de los ítems que conforman el cuestionario. El análisis arrojó un valor de  $\alpha=0.85$ , considerablemente bueno, evidenciando una adecuada homogeneidad y coherencia entre los ítems del instrumento. Este resultado indica que el cuestionario posee un alto nivel de consistencia interna y garantiza estabilidad en la medición del constructo estudiado.

### Análisis estadístico

Los datos recolectados fueron procesados mediante el programa estadístico SPSS versión 2023, utilizando estadística descriptiva (frecuencias, porcentajes, medias) y análisis inferencial básico para la interpretación de los resultados.

### Resultados

El análisis sistemático de los datos obtenidos (N=150 docentes) permite identificar tendencias relevantes en torno al reconocimiento de la heterogeneidad de los estudiantes y las estrategias pedagógicas implementadas para la atención a la diversidad desde una el enfoque interdisciplinario transcomplejo en los centros educativos de los distritos educativos que conforman de la Regional 14. El análisis combina la presentación descriptiva de frecuencias y porcentajes con una interpretación crítica orientada a comprender el alcance y las implicaciones pedagógicas de los hallazgos.

Tabla 1

*Nivel de reconocimiento de la diversidad estudiantil*

Indicador	Frecuencia (f)	Porcentaje (%)
Ritmos de aprendizaje diversos	52	34.7
Estilos de aprendizaje variados	41	27.3
Diversidad socioeconómica	29	19.3
Diversidad cultural y religiosa	18	12
Diversidad de nacionalidades	10	6.7
<b>Total</b>	<b>150</b>	<b>100</b>

Como se observa en la Tabla 1, la dimensión más reconocida por los docentes corresponde a los ritmos de aprendizaje diversos (34.7%), seguida de los estilos de aprendizaje variados (27.3%). En conjunto, ambas categorías representan el (62%) de las respuestas, lo que evidencia una comprensión de la diversidad predominantemente centrada en factores cognitivos y del aprendizaje.

En contraste, las dimensiones vinculadas al contexto sociocultural presentan menor nivel de reconocimiento: la diversidad socioeconómica alcanza un (19.3%), la diversidad cultural y religiosa un (12%), y la diversidad de nacionalidades apenas un (6.7%). Estos resultados indican una tendencia a interpretar la diversidad desde una perspectiva psicopedagógica individual, con limitada consideración de variables estructurales y macrosociales.

Tabla 2

*Estrategias aplicadas con frecuencia*

Indicador	Frecuencia	Porcentaje
Diseño universal de aprendizaje (DUA)	25	16.7
Aulas invertidas	28	18.7
Aprendizaje basado en proyectos (ABP)	43	28.7
Aprendizaje basado en problemas (ABP)	54	36.0
<b>Total</b>	<b>150</b>	<b>100</b>

En la Tabla 2 se evidencia que el Aprendizaje Basado en Problemas (36.0%) constituye la estrategia más utilizada por los docentes, seguido del Aprendizaje Basado en Proyectos (28.7%). El aula invertida (18.7%) y el Diseño Universal de Aprendizaje (16.7%) presentan menor frecuencia de implementación. Si bien los enfoques activos (ABP y problemas) concentran el (64.7%) de las respuestas, el bajo porcentaje del Diseño Universal de Aprendizaje resulta significativo, dado que este modelo constituye uno de los marcos más consistentes para estructurar prácticas inclusivas desde su planificación. Esto sugiere que, aunque se adoptan metodologías activas, no necesariamente están articuladas bajo un marco sistemático de inclusión.

Tabla 3

*Atención a la diversidad*

Indicador	Frecuencia	Porcentaje
Atención individual	20	13.3
Trabajo en equipo	45	30.0
Ayuda personalizada	10	6.7
Seguimiento y motivación	75	50.0
<b>Total</b>	<b>150</b>	<b>100</b>

La Tabla 3 muestra que el seguimiento y la motivación continua representan la modalidad más frecuente de atención a la diversidad (50.0%), seguida del trabajo en equipo (30.0%). Por su parte, la atención individual (13.3%) y la ayuda personalizada (6.7%) registran porcentajes considerablemente menores. Estos datos evidencian una preferencia por estrategias generales de acompañamiento antes que, por intervenciones diferenciadas de carácter individualizado, lo que podría limitar la respuesta efectiva a necesidades educativas específicas.

Tabla 4

*Necesidades educativas específicas*

Indicador	Frecuencia	Porcentaje
Problemas de concentración	36	24.0
Impulsividad	22	14.7
Hiperactividad	28	18.7
Déficit de atención	44	29.3

Afectivos y discapacidad física y motora	20	13.3
<b>Total</b>	<b>150</b>	<b>100</b>

Finalmente, la Tabla 4 revela que las necesidades más reportadas corresponden al déficit de atención (29.3%) y a los problemas de concentración (24.0%), seguidas de la hiperactividad (18.7%) e impulsividad (14.7%). Las condiciones afectivas y la discapacidad física o motora representan el (13.3%). Este patrón evidencia que las principales demandas percibidas por los docentes se relacionan con funciones ejecutivas y autorregulación conductual, lo que plantea desafíos pedagógicos asociados al manejo del aula y a la implementación de estrategias diferenciadas.

**Tabla 5**

*Estrategias para el manejo de las Necesidades específicas*

Indicador	Frecuencia	Porcentaje
Ajustes curriculares generales	32	21.3
Adaptaciones en los contenidos y metodologías	78	52.0
Adaptaciones significativas y no significativas	40	26.7
<b>Total</b>	<b>150</b>	<b>100</b>

En la Tabla 5, el (52.0%) de los docentes reporta realizar adaptaciones en contenidos y metodologías, mientras que el (26.7%) aplica adaptaciones significativas y no significativas, y el (21.3%) implementa ajustes curriculares generales. La mayor concentración en adaptaciones metodológicas sugiere una intención de flexibilización didáctica; sin embargo, el menor porcentaje en adaptaciones significativas podría indicar limitaciones en la intervención profunda sobre el currículo cuando las necesidades del estudiante lo requieren.

## Discusión

Los hallazgos obtenidos del presente estudio evidencian que las estrategias pedagógicas inclusivas implementadas por los docentes responden parcialmente a la diversidad educativa desde un enfoque multidisciplinario transcomplejo, especialmente en contextos con alta heterogeneidad

estudiantil, evidenciándose mayor atención a los estilos y ritmos de aprendizaje. No obstante, su aplicación no es generalizada y aún se desconoce su potencial para responder a las necesidades y demandas de los estudiantes.

Desde la perspectiva interdisciplinaria, estudios recientes sostienen que la integración de metodologías activas como el aprendizaje basado en proyectos y problemas favorece la inclusión al permitir múltiples formas de representación, expresión y participación (López-Belmonte et al., 2021). Estas prácticas, cuando se articulan con marcos inclusivos, incrementan la motivación, la autorregulación y el compromiso académico.

Esto significa que la diversidad tiende a comprenderse desde una perspectiva psicopedagógica, centrada en cómo aprende el estudiante, más que en las condiciones sociales, culturales y económicas que configuran su trayectoria educativa. Desde una cosmovisión de la transcomplejidad de Villegas (2024), esta comprensión es multidimensional, ya que la diversidad debe asumirse como una red de interacciones dinámicas entre dimensiones cognitivas, contextuales y éticas.

En consecuencia, los resultados sugieren la incorporación holística de la complejidad. De acuerdo con la literatura existente, se evidencia que la educación basada en proyectos y el aprendizaje cooperativo son ejemplos de enfoques que favorecen la inclusión y permiten a cada estudiante encontrar su propio camino de aprendizaje, respetando sus inteligencias múltiples (Ramírez, 2024; Calderón Jaramillo et al., 2026).

El análisis realizado nos permite interpretar que, aunque existe una adopción significativa de metodologías activas, la articulación sistemática de estas con un marco estructurado de inclusión aún presenta carencias. El predominio del Aprendizaje Basado en Problemas y del Aprendizaje Basado en Proyectos refleja una orientación hacia enfoques participativos y contextualizados, coherentes con modelos pedagógicos que promueven la construcción significativa del conocimiento y el trabajo colaborativo.

En este sentido, Medina et al. (2024) advierten que este desfase entre el conocimiento teórico y la práctica efectiva sugiere una desconexión significativa que podría atribuirse a varias barreras

identificadas. Entre ellas, la falta de formación específica sobre cómo implementar el modelo de Aula Invertida y la insuficiencia de recursos tecnológicos y de apoyo institucional.

La literatura reciente confirma que estas metodologías favorecen la participación en aulas heterogéneas cuando se implementan de manera planificada y reflexiva (López-Belmonte et al., 2021; Gillies, 2021). Sin embargo, la menor presencia del Diseño Universal de Aprendizaje sugiere que la innovación metodológica no siempre se acompaña de una planificación anticipatoria de barreras, lo que limita su potencial inclusivo estructural.

En el marco del enfoque integrador transcomplejo y desde la práctica praxeológica, los docentes están llamados a trascender prácticas instruccionales fragmentadas y a diseñar estrategias pedagógicas orientadas a la emancipación del estudiantado y el desarrollo del talento humano para la transformación social. Esto implica promover procesos formativos que favorezcan la autonomía, la autorregulación, el pensamiento crítico y la construcción colectiva del conocimiento, en coherencia con los principios de la complejidad planteados por Edgar Morin y las pedagogías críticas inspiradas en Paulo Freire.

En contextos de alta diversidad, el enfoque transcomplejo favorece la articulación interdisciplinaria del currículo, la integración de saberes formales y contextuales, y la flexibilización metodológica como vías para garantizar la equidad educativa. En relación con las modalidades de atención a la diversidad, los resultados ponen en manifiesto que la prevalencia del seguimiento y la motivación continua evidencia una preocupación por el acompañamiento general del estudiante.

Esta orientación fortalece el vínculo pedagógico y el clima de aula, elementos clave para la inclusión. No obstante, la menor recurrencia de intervenciones individualizadas podría limitar la respuesta a necesidades específicas que demandan apoyos diferenciados. Investigaciones recientes destacan que la inclusión efectiva requiere equilibrar estrategias universales con apoyos personalizados basados en evaluación diagnóstica continua (Darling-Hammond et al., 2020).

Respecto al manejo de las necesidades educativas específicas, la tendencia hacia adaptaciones metodológicas por encima de modificaciones curriculares profundas revela una flexibilización didáctica inicial, pero no necesariamente transformadora. Es pertinente precisar lo dicho por Mesa

et al. (2025), donde enfatizan que la adaptación curricular debe iniciarse con una evaluación integral del estudiante y del contexto educativo, lo que permite identificar las necesidades educativas especiales y determinar las adaptaciones curriculares necesarias para garantizar el acceso al currículo.

En conjunto, los hallazgos sugieren la incorporación de metodologías activas y en la intención de flexibilizar la enseñanza; sin embargo, también muestran tensiones entre innovación metodológica e inclusión educativa. Desde este contexto, la diversidad no se atiende únicamente mediante estrategias puntuales, sino mediante la articulación sistémica de prácticas pedagógicas y evaluación contextualizada.

La educación inclusiva se fundamenta en la consideración de las necesidades particulares de cada estudiante. De manera general, al discernir los resultados obtenidos, podemos reflexionar que, en la actualidad, la educación inclusiva no se limita únicamente a atender a los estudiantes con diferentes condiciones, por citar algunas; estilos, ritmos de aprendizajes, género y nacionalidad. La educación inclusiva se distingue de la educación tradicional porque reconoce que las necesidades de cada individuo son particulares y cambiantes, constituyendo un enfoque integral, complementario y flexible.

Como señala Valero (2025), este modelo es inherentemente inacabado, ya que, si bien las escuelas continuarán existiendo, las sociedades están en constante transformación, lo que genera nuevas necesidades educativas acordes con el contexto histórico y social de cada época. Este enfoque requiere que los docentes adapten continuamente sus estrategias y prácticas pedagógicas para garantizar que todos los estudiantes tengan acceso efectivo al aprendizaje.

En cuanto a la estrategia de aula invertida, los resultados evidencian un bajo nivel de implementación en comparación con el potencial que este modelo ofrece. Domínguez y Palomares (2020) señalan que la metodología del aula invertida surge como respuesta a la incorporación de nuevas tecnologías, buscando aprovechar su potencial comunicativo, informativo, colaborativo, interactivo, creativo e innovador, dentro de una cultura de aprendizaje moderna.

Por su parte, Herrera et al. (2022) destacan la flexibilidad del modelo, permitiendo su aplicación en contextos muy diversos y resaltando su alto potencial inclusivo. Este enfoque puede motivar a

estudiantes que, en ocasiones, no se reconocen como participantes activos de su propio proceso de aprendizaje, promoviendo la autonomía, la responsabilidad y la personalización del aprendizaje.

En las implicaciones prácticas, estos resultados sugieren la necesidad de fortalecer programas de formación docentes orientados a la integración de estrategias docente para el abordaje de la diversidad áulica desde el nuevo paradigma emergente del enfoque transcomplejo, especialmente en contextos vulnerables donde persisten brechas de inclusión. Como todos los estudios empíricos, esta investigación presenta importantes limitaciones que deben ser tratadas en futuras investigaciones. Dentro de estas, se consideran las siguientes:

Se sugiere que futuras investigaciones amplíen el marco muestral y el alcance geográfico, dado que el estudio se centra en un contexto regional específico y a un nivel educativo determinado, lo que limita la generalización de los hallazgos. Aunque el muestreo probabilístico estratificado fortalece la validez interna y la representatividad dentro del contexto analizado, resulta necesario incorporar instituciones de distintos niveles educativos, modalidades y regiones para contrastar y robustecer la aplicabilidad del enfoque integrador transcomplejo en escenarios diversos.

Asimismo, el diseño transversal impide examinar la evolución temporal de las prácticas docentes y su impacto sostenido en la atención a la diversidad. Futuras investigaciones deberían ampliar el alcance geográfico y tipológico de las instituciones, así como incorporar diseños longitudinales que permitan evaluar la consolidación del enfoque transcomplejo en distintos escenarios educativos.

## Conclusiones

Los hallazgos obtenidos nos permiten concluir con algunas cuestionantes que son oportunas precisar en este apartado, la inclusión viene transitando un auge significativo, tanto en la sociedad como en el sector educativo, a lo largo de los años. Más allá de la igualdad y la diversidad entre personas, implica que el enfoque educativo debe orientarse a responder de manera equitativa a las diversas necesidades de los estudiantes. Es decir, proporcionar a cada uno lo necesario según su situación particular, promoviendo así su integración plena.

La diversidad en el contexto educativo demanda la adopción de una práctica praxeológica estrategias pedagógicas integradoras que potencien los aprendizajes de todos los estudiantes desde un enfoque transcomplejo independientemente de su nacionalidad, género, condición socioeconómica, estilo o ritmo de aprendizaje.

La implementación de metodologías activas, como el aula invertida, junto con la atención personalizada y el acompañamiento continuo, constituye un enfoque eficaz para garantizar que la inclusión no sea solo un principio teórico, sino una práctica educativa concreta que promueva la equidad, la participación y el desarrollo integral de cada estudiante. A pesar de la implementación de estrategias diferenciadas y diversas, estas siguen siendo limitadas e insuficientes en su gran totalidad. Ante esto, los docentes presentan una serie de limitaciones, ya que no siempre cuentan con los recursos necesarios para la implementación en su totalidad.

## Referencias

- Booth, T. & Ainscow, M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*, 21-52, Madrid, OEI- UHEM.
- Cabrera Vintimilla, J. M., Pillajo Tufiño, M. A., Garrido Sacán, J. E., *et al.* (2024). Atención a la diversidad desde la formación de docentes de Educación Inicial. *Revista Iberoamericana de Investigación en Educación*, (8). <https://doi.org/10.58663/riied.vi8.175>
- Calderón Jaramillo, M. A., Pin Mera, G. A., Andino Salinas, H. D., Rosales Quiñonez, J. G., & Nuñez Barzola, S. G. (2026). Metodologías de aprendizaje inclusivo: estrategias prácticas para atender la diversidad y promover la equidad dentro del aula. *Arandu UTIC*, 13(1), 1648–1661. <https://doi.org/10.69639/arandu.v13i1.2002>
- Carrasco-Bahamonde, J. A. (2023). Contribuciones sociológicas de Durkheim y Bernstein sobre la diversidad sociocultural en la escuela. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 34, 237-263. <https://doi.org/10.17163/soph.n34.2023.08>
- Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B., & Osher, D. (2020). Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied Developmental Science*, 24(2), 97–140. <https://doi.org/10.1080/10888691.2018.1537791>
- Domínguez Rodríguez, F. J., & Palomares Ruiz, A. (2020). El "aula invertida" como metodología activa para fomentar la centralidad en el estudiante como protagonista de su aprendizaje. *Contextos Educativos. Revista De Educación*, (26), 261–275. <https://doi.org/10.18172/con.4727>
- García Hevia, S., González Ramírez, K. S., Tayupanda Tayupanda, J. A., & Guilarte Legrá, M. (2025). Estrategia educativa para potenciar el aprendizaje inclusivo en estudiantes con Necesidades Educativas Especiales. *Dominio De Las Ciencias*, 11(1), 1370–1391. <https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/4245>

- Mahmood, M. D., & Raad Raheem, B. (2021). Desarrollo de inteligencias múltiples a través de diferentes estilos de aprendizaje: un enfoque integrado de la pedagogía centrada en el alumno. *Journal La Edusci*, 3(1), 1–10. <https://doi.org/10.37899/journallaedusci.v3i1.634>
- Medina, E., & Ponce Pastor, R. M. (2024). Aula invertida como propuesta de innovación educativa para el curso de investigación en la UNES. *Revista Multidisciplinaria Voces De América Y El Caribe*, 1(1), 537-571. <https://remuvac.com/index.php/home/article/view/56>
- Gillies, R. M. (2021). Cooperative learning: Review of research and practice. *Australian Journal of Teacher Education*, 46(3), 1–14. <https://doi.org/10.14221/ajte.2021v46n3.1>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. del P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill Education. [Dialnet](#)
- Herrera Rodríguez, E et al. (2022). Estudio comparativo: aulas inclusivas mediante el aprendizaje basado en proyectos. Universidad, aprendizajes y retos de los objetivos del desarrollo sostenible, 54-69. <http://repositorio.unae.edu.ec/handle/56000/2565>
- León de Valero, R. C. (2025). Estrategias educativas inclusivas y los desafíos de las complejidades contemporáneas: Una mirada transcompleja. *Conexiones UG*, 3(1), 93–107. <https://doi.org/10.53591/conug.v3i1.2438>
- Liu, J., & Chen, Y. (2026). Socioeconomic status and educational inequality: digital competency pathways to creative problem-solving and academic performance. *Frontiers in Psychology*, 15, 1690989. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1690989>
- López-Belmonte, J., Pozo-Sánchez, S., Fuentes-Cabrera, A., & Romero-Rodríguez, J. M. (2021). Effectiveness of project-based learning in STEM education: A systematic review. *Education Sciences*, 11(9), 543. <https://doi.org/10.3390/educsci11090543>
- García, V., & Jordá Fabra, T. (2023). *Diversidad funcional y tecnologías en el ámbito educativo: Análisis del estado del arte*. REIDOCREA, 12(20), 261–270. <https://doi.org/10.30827/Digibug.82319>

- Mesa Selmo, A. E., Gómez Cardoso, Ángel L., & Rodríguez Puga, R. (2025). Estrategia para la superación del docente primario en educación inclusiva y atención a la diversidad. *Ciencia Y Educación*, 6(8.1), 6 - 23. <https://doi.org/10.5281/zenodo.17000051>
- Pérez de la Rosa, K. Y. (2026). Estrategias pedagógicas innovadoras y su incidencia en el aprendizaje significativo en el contexto educativo actual. *Educational Regent Multidisciplinary Journal*, 3(1), 1-12. <https://www.deepdyve.com/lp/unpaywall/estrategias-pedag-gicas-innovadoras-y-su-incidencia-en-el-aprendizaje-nWsdghA8kw>
- Pérez-Díaz, R., y Zamudio-Garnica, L. Y. (2021). Estableciendo sinergias: educación, investigación y TIC como trinomio clave para la inclusión social, laboral y educativa. *Horizontes Pedagógicos*, 23(1). <https://horizontespedagogicos.iberu.edu.co/article/view/2256>
- Ridolfi, L. F., Santos, S. S., Melo, B. A. de, Dutton, L. P., Alvim, M. L. B., Bahia, L. M. A., Côrtes, V. R. R., & Marcato, S. T. de A. (2025). Promover la educación inclusiva: retos y estrategias. *Cuadernos De Educación Y Desarrollo - QUALIS A4*, 17(8), e9078. <https://doi.org/10.55905/cuadv17n8-041>
- UNESCO. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592>
- Villegas González, C.V. (2024). Educación Socio-Tecnocientífica-Transcompleja. Zenodo. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14037294>
- Villegas González, C. V., & Schavino de Vilorio, N. C. (2025). Epistemología y Metodología de la Investigación Transcompleja. Zenodo. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14957590>