

Inclusión educativa e interculturalidad en las trayectorias académicas del segundo ciclo de primaria en Higüey, República Dominicana

Educational inclusion and interculturality in the academic trajectories of the second cycle of primary education in Higüey, Dominican Republic

Yokelin Jaquez Mora¹

¹Instituto Superior De Estudios Educativo Pedro Poveda, yokelin.jaquez@minerd.gob.do, <https://orcid.org/0009-0000-8722-635X>, República Dominicana

Información del Artículo

Trazabilidad:

Recibido 15-11-2025

Revisado 16-11-2025

Aceptado 14-12-2025

Palabras Clave:

Inclusión Educativa

Barreras Idiomáticas

Trayectorias Académicas

Educación Primaria

Interculturalidad

RESUMEN

El estudio analiza cómo las barreras idiomáticas, los factores socioculturales y las prácticas inclusivas influyen en las trayectorias académicas del segundo ciclo de primaria en un centro educativo público de Higüey, República Dominicana. El objetivo fue identificar los elementos que fortalecen la inclusión y comprender cómo estos contribuyen al rendimiento y la participación escolar del alumnado, especialmente aquel en situación de vulnerabilidad lingüística o socioeconómica. Se empleó un enfoque cualitativo mediante observaciones, grupos focales con docentes, estudiantes, familias y equipo de gestión, y revisión de registros institucionales, lo que permitió una comprensión profunda de las percepciones y experiencias de los actores educativos. Los hallazgos revelan que la adaptación de tareas y evaluaciones, el acompañamiento psicoeducativo, la comunicación familia escuela y la provisión de materiales constituyen prácticas efectivas para promover la equidad. Asimismo, se evidencian avances en sensibilización, apoyo docente y articulación con programas externos, aunque persisten desafíos vinculados a la falta de recursos, la atención a necesidades educativas específicas y el impacto de las barreras idiomáticas. Se concluye que las buenas prácticas inclusivas contribuyen a mitigar desigualdades y fortalecen el sentido de pertenencia, pero requieren mayor sostenibilidad institucional para garantizar trayectorias académicas más equitativas.

ABSTRACT

The study analyzes how language barriers, sociocultural factors, and inclusive practices influence the academic trajectories of upper primary students in a public school in Higüey, Dominican Republic. The objective was to identify the elements that strengthen inclusion and to understand how these contribute to students' academic performance and participation, particularly those in situations of linguistic or socioeconomic vulnerability. A qualitative approach was employed through observations, focus groups with teachers, students, families, and the management team, as well as a review of institutional records. This methodological design enabled a comprehensive understanding of the perceptions and experiences of the educational actors involved. The findings reveal that task and assessment adaptations, psychoeducational support, family-school communication, and the provision of materials constitute effective practices for promoting equity. The study also highlights advances in teacher awareness, professional support, and collaboration with external programs, although challenges persist related to limited resources, attention to specific educational needs, and the impact of language barriers on content comprehension. It is concluded that inclusive practices help mitigate inequalities and strengthen students' sense of belonging; however, greater institutional sustainability is needed to ensure more equitable academic trajectories.

Keywords:

Educational Inclusion

Language Barriers

Academic Trajectories

Primary Education

Interculturality

INTRODUCCIÓN

La inclusión educativa constituye uno de los pilares para garantizar trayectorias académicas equitativas en contextos escolares caracterizados por la diversidad cultural, lingüística y socioeconómica. En América Latina, y de manera particular en la República Dominicana, los centros educativos enfrentan el desafío de atender a poblaciones estudiantiles heterogéneas, entre las cuales se encuentran estudiantes en situación de vulnerabilidad social, con sobredad, con escaso acompañamiento familiar y, cada vez con mayor frecuencia, con barreras idiomáticas derivadas de procesos migratorios (Niyirimanze et al., 2025). Estas condiciones inciden directamente en el aprendizaje, comprometen el rendimiento académico y amplían las brechas en la continuidad educativa.

El presente estudio forma parte de una investigación doctoral titulada: *Trayectorias de rendimiento académico y su relación con los contextos educativos, socioculturales y económicos de estudiantes del segundo ciclo de primaria en el Centro Educativo José Audilio Santana*, cuyo propósito general consiste en contribuir al diseño y fortalecimiento de políticas institucionales y estrategias pedagógicas que promuevan trayectorias inclusivas e interculturales.

La misma fue realizada en el marco del Doctorado de Gestión Educativa en el Instituto Superior de Estudios Educativos Pedro Poveda (ISESP) ubicado en la República Dominicana. El artículo se centra específicamente en el análisis de la inclusión educativa y las barreras idiomáticas que afectan el desempeño escolar del estudiantado del segundo ciclo de primaria.

El Centro Educativo José Audilio Santana enfrenta múltiples dificultades estructurales y contextuales que inciden en las trayectorias educativas de su población estudiantil. Los diagnósticos aplicados durante el año escolar 2023-2024 que incluyen observación del contexto y de las prácticas de aula, así como grupos focales con docentes y personal de gestión evidencian importantes limitaciones en las condiciones institucionales para ofrecer una educación verdaderamente inclusiva. Aunque el centro dispone de un equipo de orientación y psicología y ha desarrollado capacitaciones docentes en materia de inclusión, los recursos humanos, materiales y temporales siguen siendo insuficientes para responder de manera efectiva a la diversidad presente en las aulas.

Entre los desafíos identificados, las barreras idiomáticas emergen como uno de los factores más determinantes. El centro concentra un elevado número de estudiantes inmigrantes, en su mayoría de origen haitiano, que presentan un dominio limitado del español. Esta situación obstaculiza la comprensión de las clases, dificulta la participación en actividades escolares y ralentiza el desarrollo de competencias.

Los docentes y el equipo de gestión implementan acciones de acompañamiento individual y encuentros con las familias, pero la magnitud del fenómeno exige un mayor respaldo institucional y políticas más robustas de educación intercultural bilingüe. La evidencia más reciente indica que el segundo ciclo de primaria, foco de este estudio, cuenta con aproximadamente 222 estudiantes inmigrantes, de un total de 1,319, lo que confirma la urgencia de abordar la situación desde una perspectiva sistemática.

La relevancia de este estudio radica en la necesidad de comprender de manera profunda cómo las barreras idiomáticas inciden en las trayectorias de rendimiento académico y qué estrategias inclusivas pueden fortalecer la participación, el aprendizaje y la permanencia escolar. Asimismo, el análisis permite aportar orientaciones para el diseño de políticas educativas y prácticas pedagógicas que respondan de manera más eficaz a los retos propios de contextos multiculturales y multilingües.

En coherencia con el enfoque del estudio general, el presente artículo se orienta por los siguientes objetivos derivados:

1. Analizar la relación entre las trayectorias de rendimiento académico y las barreras idiomáticas que afectan a los estudiantes del segundo ciclo de primaria.
2. Identificar prácticas inclusivas que favorecen la atención a la diversidad lingüística en el Centro Educativo José Audilio Santana.
3. Proponer orientaciones pedagógicas que contribuyan al fortalecimiento de la educación inclusiva desde un enfoque intercultural y lingüísticamente pertinente.

Como antecedente de este estudio se presenta lo siguiente: Mielgo et al. (2022), en España, desarrollaron el estudio Escalera Inclusiva con el propósito de analizar las barreras y oportunidades que enfrenta el alumnado migrante en los procesos de acceso, promoción y rendimiento académico dentro de la educación secundaria pública. Mediante una metodología multimétodo que combinó análisis cuantitativo de datos oficiales y registros institucionales con una fase cualitativa basada en grupos de discusión y entrevistas a estudiantes, docentes y orientadores, la investigación evidenció que el alumnado migrante afronta mayores dificultades que sus pares autóctonos, incluso en contextos de vulnerabilidad similares. Entre los resultados más relevantes se destacan las mayores tasas de abandono escolar, la repetición de curso (particularmente

entre varones y estudiantes de primera generación) y el impacto decisivo del nivel socioeconómico, la segregación escolar, las barreras lingüísticas y la insuficiencia de adecuaciones curriculares.

Asimismo, el estudio subraya la sensación de desorientación y vulnerabilidad experimentada por los estudiantes en los procesos iniciales de acogida, así como la necesidad de apoyos personalizados que no siempre son provistos por el sistema educativo. Los autores concluyen que la flexibilización curricular, la creación de materiales específicos, la formación docente en diversidad y el acompañamiento integral son medidas imprescindibles para fortalecer la inclusión, destacando además el rol estratégico de los planes de convivencia y de la figura del coordinador de bienestar. Estos hallazgos ofrecen orientaciones valiosas para el diseño de políticas e intervenciones que promuevan la equidad educativa del alumnado migrante.

La inclusión educativa se concibe como un principio que orienta el derecho de todo estudiante a participar, aprender y desarrollarse en condiciones de igualdad, independientemente de sus características personales, sociales, culturales o lingüísticas. Este enfoque trasciende la mera integración física y propone una transformación profunda de las culturas, políticas y prácticas escolares para eliminar barreras que limitan la participación y el aprendizaje. La literatura internacional destaca que la inclusión exige sistemas educativos flexibles, sensibles a la diversidad y capaces de ofrecer respuestas pedagógicas adecuadas a necesidades heterogéneas (Chilan et al., 2024).

Según Marimón (2025) los marcos normativos contemporáneos coinciden en que la inclusión no consiste en adaptar al estudiante a la escuela, sino en adaptar la escuela a la pluralidad de sus estudiantes. La participación activa, los apoyos pertinentes, la valoración de la diversidad y la equidad en el acceso a oportunidades educativas constituyen elementos centrales para garantizar trayectorias escolares positivas. Los sistemas educativos latinoamericanos se desarrollan en sociedades marcadas por la pluralidad cultural, étnica y lingüística (Mendoza Mendoza et al., 2025; Chumaña Suquillo, 2022; García Segura, 2022). En este contexto, la interculturalidad se entiende como un enfoque que promueve el diálogo, la convivencia y el aprendizaje mutuo entre grupos culturalmente diversos. Este enfoque cuestiona las prácticas pedagógicas homogeneizadoras y visibiliza las desigualdades estructurales que afectan a poblaciones históricamente marginadas.

La literatura señala que la educación intercultural exige reconocer los saberes culturales de las comunidades, integrar la diversidad en el currículo, adaptar las prácticas de enseñanza y fortalecer las competencias interculturales del profesorado (Peña et al., 2024; Nieto et al., 2024; Alarcon et al., 2025; Tipán 2022). La interculturalidad también implica una perspectiva crítica que analiza cómo los contextos socioculturales y económicos condicionan las trayectorias de rendimiento académico y la participación de los estudiantes (Aguilera Valdivia, 2023).

El aumento de la migración en la región ha transformado la composición de las aulas, generando una mayor presencia de estudiantes para quienes la lengua de instrucción constituye un idioma distinto de su lengua materna. De acuerdo con Huerta Alvarado et al., (2024) las barreras idiomáticas se refieren a las dificultades de comprensión, expresión y participación derivadas de un dominio insuficiente del idioma escolar, lo cual afecta el acceso al currículo, la interacción con docentes y compañeros, y la evaluación del aprendizaje.

Los estudios en educación comparada muestran que las barreras lingüísticas tienen efectos significativos sobre el rendimiento académico y pueden contribuir a la construcción de trayectorias educativas discontinuas, con riesgo de rezago, repitencia o abandono (Gómez, 2022). La insuficiencia de políticas de educación bilingüe en países receptores de migración profundiza estas brechas, especialmente en contextos de pobreza y alta sobre población escolar. Adicionalmente, el clima institucional, la capacidad docente para desarrollar estrategias diferenciadas y el apoyo familiar inciden en la manera en que los estudiantes inmigrantes se integran académica y socialmente.

Diversas investigaciones resaltan que la atención a la diversidad lingüística requiere enfoques pedagógicos cultural y lingüísticamente pertinentes (Gabizo, 2024; Solarzano et al., 2024; Carrillo et al., 2024; Mendoza Jiménez, 2025). Esto incluye prácticas como el andamiaje lingüístico, la enseñanza diferenciada, el uso de la lengua materna como recurso, los programas de inmersión lingüística gradual y el trabajo colaborativo entre docentes, orientadores y familias. La literatura sostiene que los centros educativos que incorporan estos enfoques logran reducir las brechas de rendimiento y mejorar la integración escolar de los estudiantes con dominio limitado del idioma de instrucción.

Sin embargo, los sistemas escolares suelen enfrentar limitaciones en recursos humanos, materiales y de formación docente. En instituciones con alta matrícula extranjera, las barreras idiomáticas se combinan con factores socioeconómicos, como la precariedad laboral de las familias migrantes, la inestabilidad habitacional y la falta de redes de apoyo, lo que agrava las desigualdades en las trayectorias académicas.

El concepto de trayectoria académica se refiere al recorrido educativo que el estudiante realiza a lo largo del tiempo, considerando los logros, dificultades y transiciones que caracterizan su experiencia escolar (Marchel, 2024). Las trayectorias no se explican exclusivamente por factores individuales, sino por la interacción entre condiciones escolares, familiares, socioculturales y económicas. Las investigaciones evidencian que el rendimiento académico está estrechamente vinculado con el clima institucional, las

prácticas pedagógicas, la participación familiar, el acceso a recursos y la estabilidad socioemocional del estudiante.

En este marco, las barreras idiomáticas deben analizarse como un factor transversal que afecta el aprendizaje, la comunicación escolar y la integración al grupo-clase. Su persistencia puede generar fracturas en la trayectoria académica, manifestadas en bajo rendimiento, dificultades de adaptación, pérdida de motivación y procesos de exclusión interna. Comprender estas relaciones permite delinear estrategias pedagógicas más equitativas y construir políticas institucionales que garanticen trayectorias académicas inclusivas.

Según Llundo et al., (2025) la literatura reporta múltiples experiencias exitosas en el fortalecimiento de la educación inclusiva en contextos multiculturales. Entre estas prácticas destacan:

1. el trabajo docente colaborativo;
2. el uso de metodologías activas que promueven la participación;
3. la integración curricular de contenidos interculturales;
4. la evaluación flexible;
5. el acompañamiento psicopedagógico oportuno;
6. la vinculación efectiva con las familias;
7. y la formación continua orientada a la atención a la diversidad.

Las escuelas que adoptan estas prácticas desarrollan culturas institucionales más abiertas, solidarias y respetuosas de las diferencias, lo que favorece la construcción de ambientes de aprendizaje que reducen el impacto de las barreras idiomáticas y fortalecen las trayectorias académicas.

MATERIALES Y MÉTODOS

La investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo y se enmarcó en un estudio de caso centrado en el segundo ciclo de primaria del Centro Educativo José Audilio Santana. El diseño adoptado fue retrospectivo, al apoyarse en la revisión sistemática de las notas escolares de los años anteriores al curso en el que se encontraban cursando en ese momento. Asimismo, se trató de un estudio no experimental, pues no se manipularon variables y el fenómeno fue analizado en su contexto natural.

El diseño metodológico integró una triangulación de técnicas orientadas a obtener una comprensión amplia y contrastada del fenómeno. Se realizaron observaciones no participantes en las aulas y espacios institucionales, registrando dinámicas pedagógicas, interacciones, expresiones de dificultades lingüísticas y estrategias docentes de acompañamiento. Paralelamente, se desarrollaron grupos focales con actores clave del proceso educativo:

Los seis miembros del equipo de gestión, los nueve docentes del segundo ciclo, veinte padres o tutores organizados en dos grupos y sesenta estudiantes distribuidos en seis grupos de discusión. Los guiones fueron diferenciados según el rol y permitieron profundizar en experiencias, percepciones y necesidades vinculadas con el rendimiento académico, las barreras idiomáticas y las prácticas inclusivas. A estas técnicas se añadió la revisión documental de los registros institucionales, especialmente notas escolares, mediante una ficha diseñada para identificar tendencias de desempeño, variaciones entre períodos y asignaturas más afectadas.

El centro educativo cuenta con una matrícula de 1,319 estudiantes, de los cuales 647 pertenecen al segundo ciclo, población central del estudio. La muestra incluyó la totalidad de los docentes y del equipo de gestión, así como 60 estudiantes seleccionados mediante muestreo aleatorio simple, que garantizó igualdad de oportunidades para todos los miembros del nivel.

También participaron veinte padres o tutores representados en dos grupos focales. La recolección de datos se organizó en tres momentos: un diagnóstico contextual basado en la observación inicial y los primeros grupos focales con docentes y equipo de gestión; la aplicación de los instrumentos restantes, que permitió explorar percepciones y experiencias tanto de estudiantes como de familias; y el análisis de la información, que implicó la transcripción, codificación y categorización de los datos cualitativos mediante análisis de contenido, complementado con el examen cuantitativo de los registros académicos. La triangulación posterior fortaleció la validez de los hallazgos al contrastar las percepciones de los actores con las evidencias institucionales. El estudio cumplió con los criterios éticos propios de la investigación educativa, asegurando confidencialidad, consentimiento informado y uso exclusivo de la información con fines académicos.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Para el tratamiento de la información recopilada mediante los grupos focales, se adoptaron estrategias propias del análisis cualitativo, combinando codificación abierta y codificación axial con un enfoque de análisis temático. El proceso comenzó con la lectura detenida de las transcripciones para familiarizarse con los datos, identificando segmentos de texto relevantes que se transformaron en unidades de significado. A partir de esos fragmentos se generaron códigos iniciales (etiquetas descriptivas), los cuales luego se agruparon en categorías mediante un proceso de refinamiento e interrelación (codificación axial). Este enfoque permite captar no solo los enunciados explícitos sino también sus conexiones y matices latentes. El análisis temático, en este contexto, consistió en organizar los códigos en temas más abstractos que respondieran directamente a los objetivos de la investigación. Según Caulfield (2023), el análisis temático implica seis fases: familiarización, generación de códigos, búsqueda de temas, revisión de temas, definición y nombramiento de temas, y la redacción del informe.

Las unidades de análisis correspondieron a los cuatro grupos de participantes: equipo de gestión (EG), docentes (D), estudiantes (E) y padres/madres (P). En el caso de padres y estudiantes hubo dos grupos focales distintos, codificados como P1-x / P2-x y E1-x / E2-x, respectivamente; dicha codificación coincide con la usada en el análisis para mantener coherencia entre transcripción y resultados. Cada voz aportó perspectivas propias que fueron trianguladas para construir un panorama integral de las trayectorias académicas y las prácticas inclusivas.

En cuanto a las estrategias de recolección y procesamiento de datos, los grupos focales se grabaron en audio (previo consentimiento informado) y luego fueron transcritos a textos en software como Turbo Scribe, Sonix Audio, entre otros. Dichas transcripciones fueron supervisadas por el investigador, revisando cuidadosamente los errores de la máquina y comparando con las grabaciones originales.

Una vez transcritas, los documentos fueron importados al software Atlas.ti para proceder con el análisis cualitativo asistido por computadora. Atlas.ti permitió codificar, agrupar códigos, visualizar redes entre conceptos y generar consultas que facilitan la detección de relaciones entre categorías.

A continuación, se presenta la codificación resultante organizada en los dos grandes bloques temáticos que responden a los objetivos de la investigación. La tabla siguiente muestra las categorías de codificación extraídas, su definición y los ejes interpretativos. Esta presentación anticipa el análisis cualitativo que se expone en los apartados subsiguientes.

Tabla 1: Buenas prácticas de educación inclusiva

Bloque Temático	Categorías
Buenas prácticas de educación inclusiva	<p>Ajuste de tareas y evaluación para la equidad Esta categoría se refiere a las adaptaciones implementadas principalmente por los docentes con respaldo del equipo de gestión para garantizar la participación de todo el estudiantado en condiciones de equidad. Incluye prácticas como trasladar las asignaciones al aula para reducir la carga económica en el hogar, limitar los encargos que requieren costos externos, otorgar tiempo adicional a quienes lo necesiten y aplicar evaluaciones flexibles que consideren la diversidad de contextos y capacidades.</p>
	<p>Apoyo material desde el centro Esta categoría hace referencia a la provisión de recursos básicos (cuadernos, lápices, materiales para proyectos) a estudiantes en condición de vulnerabilidad.</p>
	<p>Comunicación y corresponsabilidad familia–escuela Esta categoría recoge el diálogo sistemático con familias, la revisión de cuadernos, el seguimiento y los acuerdos para sostener el proceso educativo.</p>
	<p>Detección y acompañamiento psico–socioeducativo Esta categoría abarca los canales de alerta desde el aula hacia orientación/psicología, así como las visitas domiciliarias para comprender el entorno y ajustar apoyos.</p>
	<p>Articulación con programas y redes externas Hace referencia a la vinculación con iniciativas como el <i>Programa Epifanía</i> y con instancias de apoyo (p. ej., Centro de Atención a la Diversidad/regional) para dotación de recursos y formación.</p>
	<p>Estrategias inclusivas en el aula dirigido a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE)</p>

Esta categoría engloba las prácticas de participación plena, la diferenciación de actividades y los apoyos específicos dirigidos a estudiantes con NEE, tales como autismo, Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), discapacidad intelectual y parálisis cerebral.

Formación y sensibilización en inclusión

Esta categoría incluye capacitaciones a docentes y talleres/empoderamiento a familias orientados a fortalecer las prácticas inclusivas.

Para organizar la interpretación de la información, se empleó un proceso de codificación temática, el cual permitió identificar categorías centrales que articulan las percepciones de los actores, tal como propone Braun y Clarke (2006) en su enfoque de análisis temático. Cada una de estas categorías corresponde a dimensiones previamente establecidas en el marco teórico y en la metodología de la investigación, pero fueron enriquecidas con los discursos textuales de los participantes.

Con el fin de resguardar la identidad de los participantes y, al mismo tiempo, mantener la claridad en la exposición de resultados, se utilizó un sistema de codificación abreviada que permite identificar a cada actor educativo según su rol y, en algunos casos, el orden de participación. A continuación, se detallan las abreviaciones empleadas:

Tabla 2: Codificación Abreviada

Código	Descripción
EG	Equipo de Gestión: directivos y personal responsable de la administración escolar. Se acompaña de un número consecutivo (EG1, EG2, ...) que indica el orden de intervención.
D	Docente: maestros entrevistados. Se enumeran de forma consecutiva (D1, D2, D3, ...).
P1-x	Padre/Madre del primer grupo focal, siendo <i>x</i> el número asignado al participante dentro de ese grupo (por ejemplo, P1-3 = Padre del primer grupo focal, participante 3).
P2-x	Padre/Madre del segundo grupo focal, siguiendo la misma lógica de numeración (por ejemplo, P2-6 = Padre del segundo grupo focal, participante 6).
E1-x	Estudiante del primer grupo focal, enumerado según el orden de participación (por ejemplo, E1-2 = Estudiante del primer grupo, participante 2).
E2-x	Estudiante del segundo grupo focal, con igual criterio (por ejemplo, E2-1 = Estudiante del segundo grupo, participante 1).

De este modo, cada cita textual que aparece en el análisis se vincula de manera directa con el rol del participante, evitando confusiones y garantizando la trazabilidad de las voces recogidas en el proceso de investigación.

Para organizar la interpretación de la información, se empleó un proceso de codificación temática, el cual permitió identificar categorías centrales que articulan las percepciones de los actores, tal como propone Braun y Clarke (2006) en su enfoque de análisis temático. Cada una de estas categorías corresponde a dimensiones previamente establecidas en el marco teórico y en la metodología de la investigación, pero fueron enriquecidas con los discursos textuales de los participantes.

Con el fin de resguardar la identidad de los participantes y, al mismo tiempo, mantener la claridad en la exposición de resultados, se utilizó un sistema de codificación abreviada que permite identificar a cada actor educativo según su rol y, en algunos casos, el orden de participación. A continuación, se detallan las abreviaciones empleadas:

La gestión plantea con claridad que el ajuste consiste en reducir las demandas económicas en el hogar: “Es un diálogo con los docentes para que... puedan dejarle lo menos posible lo que son investigaciones o elaboración de algún proyecto que requiera recursos económicos. Que la mayor parte de esas actividades se realicen en el aula” (EG2). Los docentes explican cómo esto se materializa: “Se están utilizando... trasladar la tarea al aula, tutoría entre compañeros, y actividades complementarias para el reforzamiento de los aprendizajes” (D4).

Padres solicitan un mayor control de la calidad de consignas: “Queremos que se revise más lo que los niños copian en la pizarra” (P3-G1), mientras que otros insisten en la necesidad de acompañamiento en grados bajos: “En los grados más bajos debería haber seguimiento para que las actividades que se ponen en pizarra sean copiadas correctamente” (P2-G2). Los estudiantes aprecian la flexibilidad: “Cuando la maestra da más tiempo en los exámenes se siente mejor porque uno puede pensar con calma” (E5-G1).

La institución ofrece materiales a los más necesitados: “Brindar recursos, materiales como cuadernos, lápices en caso de que necesiten, estamos en disposición” (EG3). Padres corroboran esta práctica: “Cuando nos dan cuadernos o lápices, eso ayuda mucho” (P8–G1). Los docentes complementan: “Si entendemos que el estudiante no tiene un cuaderno o lápiz, facilitamos desde el centro” (D3). Estas medidas, aunque limitadas, son valoradas positivamente por las familias.

Los distintos actores destacan la importancia del diálogo continuo. Desde la gestión: “Diálogo con docentes y familias para coordinar apoyos; la escuela intenta mantener una comunicación fluida” (EG5). Padres ejemplifican esta práctica: “Yo vengo a la maestra personalmente; estoy pendiente” (P5–G1) o “El grupo de WhatsApp con los maestros es muy positivo” (P9–G2). Estudiantes reconocen este vínculo: “Mi mamá habla con la profe y después me pregunta por lo que hicimos” (E2–G1). Se confirma, entonces, que la corresponsabilidad potencia el acompañamiento escolar.

La gestión subraya la necesidad de fortalecer la orientación: “La orientación en psicología daba este apoyo directo... necesitamos personal que trabaje con esos niños que tienen cualquier tipo de discapacidad” (EG3). Además, se han implementado visitas domiciliarias: “Canales de alerta desde el aula hacia orientación/psicología, y visitas domiciliarias para comprender el entorno y ajustar apoyos” (EG1).

Los padres reconocen que la orientadora busca integrar a las familias: “La orientadora y psicóloga intentan integrar a los padres; muchas veces vienen los mismos padres” (P8–G2). Incluso estudiantes señalan cambios conductuales luego de reuniones: “Yo tuve un problema... la escuela llamó a mi mamá y desde ese día yo he cambiado mucho y nunca he vuelto a hacer eso” (E3–G1).

Uno de los programas más valorados ha sido Epifanía: “Epifanía ha sido un programa excelente... nos dotó de muchos recursos, nos capacitó y fuimos capacitando a los padres” (EG2). Los docentes señalan que estas articulaciones con universidades y redes externas enriquecen la práctica pedagógica. Padres coinciden en que la participación en talleres del programa les permitió empoderarse.

La gestión reconoce que “tenemos estudiantes con autismo, parálisis cerebral, TDAH, discapacidad intelectual... necesitamos más espacio y personal capacitado” (EG2). Los docentes buscan adaptar metodologías: “Con los niños con TDAH buscamos dinámicas más activas para que se concentren” (D1). Sin embargo, insisten en que se requiere mayor personal especializado. Padres reafirman esta necesidad: “Son niños que tienen condición y necesitan recursos extra para desarrollar habilidades” (P2–G2).

El equipo de gestión destacó los aportes de Epifanía en la formación: “El programa Epifanía nos capacitó y empoderó a las familias” (EG5). Los docentes afirman que “se requieren capacitaciones continuas para atender adecuadamente a estudiantes con NEE” (D4). Padres valoran los talleres: “Cuando nos orientan en la escuela, nos sentimos más capaces de ayudar a nuestros hijos” (P9–G2).

CONCLUSIÓN

Respecto al objetivo propuesto, que se basa en identificar los elementos de buenas prácticas en la implementación de la estrategia de educación inclusiva, los resultados ponen de manifiesto que el centro educativo desarrolla esfuerzos sostenidos para fortalecer la equidad y la participación de todos los estudiantes.

Se destacan prácticas docentes que priorizan la atención diferenciada, la adaptación curricular y la evaluación flexible, lo que permite que los alumnos con mayores dificultades se integren en igualdad de condiciones. La presencia de un equipo de gestión comprometido resulta clave para impulsar la coordinación entre docentes, orientar las estrategias pedagógicas hacia la inclusión y mantener una comunicación constante con las familias.

Asimismo, las prácticas inclusivas no solo se expresan en el plano pedagógico, sino también en las relaciones humanas. El clima escolar se caracteriza por el respeto, la empatía y la colaboración entre pares, aspectos que contribuyen a la cohesión social y al sentido de pertenencia institucional. Estas condiciones fortalecen la autoestima del estudiantado, especialmente de aquellos que enfrentan desventajas económicas o académicas.

No obstante, los participantes coinciden en que el proceso de inclusión requiere una formación docente continua y el fortalecimiento de los apoyos psicoeducativos, lo cual evidencia la necesidad de consolidar una cultura inclusiva que trascienda lo declarativo y se traduzca en prácticas sostenibles en el aula.

En síntesis, el estudio concluye que las trayectorias de rendimiento académico del segundo ciclo de primaria en el Centro Educativo José Audilio Santana reflejan un entramado de factores pedagógicos, económicos y socioculturales que, en conjunto, determinan el progreso escolar de los estudiantes. La interacción entre las limitaciones estructurales del entorno familiar, los desafíos institucionales y las oportunidades pedagógicas define las condiciones de aprendizaje y las posibilidades de éxito académico.

Paralelamente, las buenas prácticas inclusivas emergen como un elemento diferenciador que mitiga parcialmente las desigualdades y promueve un aprendizaje más equitativo, basado en la cooperación, la empatía y el compromiso compartido de todos los actores educativos.

REFERENCIAS

- Aguilera-Valdivia, M. M. (2023). Performances en el aula. Identidades docentes y prácticas pedagógicas que promueven la interculturalidad en contextos escolares de alta migración. *Perfiles educativos*, 45(180), 8-25. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982023000200008&script=sci_arttext
- Alarcón, M. V. R., Alcivar, O. U. E., Mendoza, B. L. P., Caicedo, M. V. V., & Alcivar, A. P. O. (2025). La Interculturalidad en la Educación: Un Enfoque para la Inclusión y el Respeto a la Diversidad Cultural. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(2), 6515-6536. <https://ciencialatina.org/index.php/ciencialatina/article/view/17383>
- Carrillo, M. A. R., Baño, J. E. T., Carrasco, M. D. C., Zabala, C. G. P., Grijalva, A. D. R. G., & Cedeño, M. M. D. (2024). Gestión didáctico-orientadora del conocimiento lingüístico en programas de formación docente. *GADE: Revista Científica*, 4(3), 294-306. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9723927>
- Chilan, L. F. G., Encalada, S. M. C., Viteri, M. Y. Y., Alava, M. V. C., & Aguirre, M. F. P. (2024). Datos Técnicos de Publicación Internacional Título: Educación Inclusiva y Diversidad. <https://biblioteca.ciencialatina.org/wp-content/uploads/2024/04/Educacion-Inclusiva-y-Diversidad.pdf>
- Chumaña Suquillo, J. V. (2022). Educación intercultural bilingüe en Ecuador: fundamentos y características. *Transformación*, 18(3), 674-689. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S2077-29552022000300674&script=sci_arttext&tlang=en
- Gaibisso, L. C. (2024). Aportes de la Lingüística Sistémico-Funcional a la equidad educativa: prácticas y debates. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 21(41), 7-19. <https://cuaderno.pucmm.edu.do/index.php/cuadernodepedagogia/article/view/544>
- García-Segura, S. (2022). Estado nación e identidad nacional: América Latina y la gestión de la diversidad en contextos multiculturales. *Diálogo andino*, (67), 170-182. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0719-26812022000100170&script=sci_arttext&tlang=pt
- Gómez, A. B. (2022). *Vulnerabilidad, exclusión y trayectorias educativas de jóvenes en riesgo: Un marco para su comprensión*. ESIC. <https://books.google.com/books?hl=es&lr=&id=Gf9pEAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA2003&dq=Los+estudios+en+educaci%C3%B3n+comparada+muestran+que+las+barreras+lingu%C3%88%C3%A0sticas+tienen+efectos+significativos+sobre+el+rendimiento+acad%C3%A9mico+y+pueden+contrabuir+a+la+construcci%C3%B3n+de+trayectorias+educativas+discontinuas,+con+riesgo+de+rezago,+repitencia+o+abandono&ots=P0RgmrLZ8v&sig=aIGhCWJ00KcInl-ZpYRPEVz34oQ>
- Huerta Alvarado, C., Rojas Peña, A. M., & Navarro Jorquera, F. (2024). Barreras para el aprendizaje y la participación en el proceso lector en estudiantes de primer ciclo escolar (1 a 4 Básico) en contexto de post-confinamiento. <https://repositorio.uss.cl/handle/uss/19509>
- Llundo, G. I. V., Flores, T. J. A., Bonilla, E. L. C., Canchignia, D. C. T., Bonilla, P. P. C., Cáceres, W. P. R., & Zúñiga, W. W. B. (2025). Innovando en la Diversidad: Estrategias Creativas para Transformar la Enseñanza y Potenciar el Aprendizaje en Aulas Inclusivas. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(2), 6251-6266. <https://ciencialatina.org/index.php/ciencialatina/article/view/17359>
- Marchel, A. L. (2024). *El ingreso como tiempo de transición: diseño de un plan integral de acompañamiento y apoyo de las trayectorias académicas para estudiantes de las carreras de inglés de la FaHCE-UNLP* (Doctoral dissertation, Universidad Nacional de La Plata). <https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/163833>
- Marimón, I. P. G. (2025). La inclusión educativa: un nuevo reto para los docentes del siglo XXI. *Ciencia y Educación*, 745-758. <https://cienciayeducacion.com/index.php/journal/article/view/1020>
- Mendoza Jimenez, H. R. (2025). Prácticas pedagógicas bilingües y la preservación de la identidad cultural en estudiantes en una institución educativa, Yurimaguas 2024. <https://repositorio.unh.edu.pe/items/2b50740a-6603-4f55-8b59-08a30322e3a0>
- Mendoza-Mendoza, I., Quintriqueo-Millán, S., & Arias-Ortega, K. (2025). Una aproximación general al colonialismo epistemológico en el sistema educativo chileno. *Sinéctica*, (64). https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-109X2025000100401&script=sci_arttext
- Nieto, A. F. P., Egas, E. S. O., & Ramos, Y. J. L. (2024). Interculturalidad crítica: ¿cómo descolonizar la educación?. *Código Científico Revista de Investigación*, 5(1), 1009-1032. <http://www.revistacodigocientifico.itslosandes.net/index.php/1/article/view/414>
- Nyirimanzi, T., Galán, A. J. S., Saldívar, A. H. R., Quezada, M. A. J., & García, E. H. (2025). Promover la equidad educativa con apoyo a los estudiantes provenientes de los sectores sociales más

- vulnerable. *Journal of Gender, Diversity & Society*, 3(1), 37-46. <https://plagcis.com/index.php/JoGEDIS/article/view/120>
- Nyirimanzi, T., Galán, A. J. S., Saldívar, A. H. R., Quezada, M. A. J., & García, E. H. (2025). Promover la equidad educativa con apoyo a los estudiantes provenientes de los sectores sociales más vulnerables. *Journal of Gender, Diversity & Society*, 3(1), 37-46. <https://plagcis.com/index.php/JoGEDIS/article/view/120>
- Peña, G. D. R. M., Granda, S. A. C., Romero, A. N. R., & Jumbo, F. C. E. (2024). Reto hacia una Educación Intercultural en las Aulas. *Reincisol.*, 3(5), 236-265. <http://www.reincisol.com/ojs/index.php/reincisol/article/view/89>
- Romero, F. H. L., Martínez, J. S. P., & Troncoso, C. R. *Criterios para el diseño de materiales interculturales bilingües para la enseñanza de la Lengua Indígena Bue en la Institución Educativa Internado San Rafael del Caraparán, corregimiento El Encanto-Amazonas*. <https://repository.javeriana.edu.co/bitstreams/ed9603f7-55c4-4452-84cb-66c21de828be/download>
- Ruiz, M. P. (2025). Desafíos estructurales y brechas educativas en Centroamérica y el Caribe. *Revista de Educación*, (35.2), 257-280. http://fhmdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/8875
- Solórzano, S. E. S., Carvajal, G. D. S., & González, S. P. O. (2024). Fortaleciendo la competencia lingüística en pedagogía de los idiomas: desafíos y estrategias. *Revista Científica Arbitrada Multidisciplinaria PENTACIENCIAS*, 6(2), 98-108. <http://www.editorialalema.org/index.php/pentaciencias/article/view/1029>
- Tipán, I. G. (2022). El papel de la educación intercultural en la promoción del respeto y la diversidad. *Bastcorp International Journal*, 1(1), 4-13. <https://editorialinnova.com/index.php/bij/article/view/18>