

El enfoque diferencial como insumo para el diseño de programas pedagógicos inclusivos en la educación media

Differential Approach as an Input for the Design of Inclusive Pedagogical Programs in Secondary Education

Magret Castro Salazar¹

magrethcastro.est@umecit.edu.pa

<https://orcid.org/0000-0002-8750-4505>

Universidad UMECIT Panamá

Resumen

La educación inclusiva es uno de los objetivos de las políticas públicas respaldadas por organismos nacionales e internacionales que parte de la evidencia sólida de la diversidad cada vez más amplia presente en las aulas de clase. La respuesta y derrotero de acciones para alcanzar esta educación debe partir del análisis profundo del contexto y el reconocimiento de las diferencias a partir de la caracterización de la población, para lo cual resulta de utilidad considerar el enfoque diferencial. Objetivo: reconocer la diversidad en estudiantes de educación media de instituciones educativas del municipio de Chinácota como insumo para el diseño de programas educativos inclusivos en la educación media. Metodología: la investigación se llevó a cabo bajo el paradigma pragmático con enfoque cuantitativo, basada en la aplicación de un cuestionario de caracterización a 208 estudiantes de la media en tres establecimientos educativos urbanos de Chinácota, Norte de Santander. Los datos obtenidos fueron analizados mediante estadística descriptiva y a partir de los hallazgos se realizó una reflexión sobre su uso y aplicación en el diseño de programas educativos inclusivos. Resultados: la muestra estudiada comprendió un rango de edades entre los 14 y 21 años, de los cuales el 54,81 % eran mujeres y el 45,19 % hombres. En el 98,56 % de los casos, el género de los participantes coincidió con el sexo asignado al nacer. El 31,73 % de la muestra estaba conformada por extranjeros, y el 3,86 % de los participantes presentó algún tipo de discapacidad. Conclusiones: la caracterización de los estudiantes bajo la perspectiva de enfoque diferencial resalta la necesidad de repensar el diseño de los programas educativos con el fin de que sean más inclusivos. Las diferencias observadas en las aulas deben ser identificadas y estudiadas para contemplarlas en la creación de políticas institucionales que den respuesta a las necesidades de la población estudiantil diversa.

Palabras clave: enfoque diferencial, caracterización, diversidad, inclusión, equidad, igualdad de derechos.

Abstract

Inclusive education is one of the objectives of public policies supported by national and international organizations, based on the solid evidence of the increasingly broad diversity present in classrooms. The

response and course of actions to achieve this education should stem from a deep analysis of the context and the recognition of differences through the characterization of the population, for which the differential approach is useful. **Objective:** Recognize diversity in middle school students from educational institutions in Chinácota as input for designing inclusive educational programs in secondary education. **Methodology:** The research was conducted under the pragmatic paradigm with a quantitative approach, based on the application of a characterization questionnaire to 208 middle school students from three urban educational institutions in Chinácota, Norte de Santander. The data collected were analyzed using descriptive statistics, and based on the findings, a reflection was made on their use and application in the design of inclusive educational program. **Results:** The sample studied ranged in age from 14 to 21 years, with 54.81% female and 45.19% male. In 98.56% of the cases, the participants' gender matched the sex assigned at birth. 31.73% of the sample consisted of foreigners, and 3.86% of the participants had some type of disability. **Conclusions:** The characterization of students from the differential approach perspective emphasizes the need to rethink the design of educational programs to make them more inclusive. The differences observed in the classrooms should be identified, studied, and considered in the creation of institutional policies that respond to the needs of the diverse student population.

Keywords: differential approach, characterization, diversity, inclusion, equity, equality of rights.

1. Introducción

Las aulas educativas son espacios enriquecidos con una diversidad que, con el paso del tiempo, ha ido ampliándose por efecto de diversos factores sociales que han transformado el contexto escolar. Si bien en la educación actual prevalece la estandarización y, por tanto, la homogeneización del currículo (Rodríguez-Revelo, 2017), las marcadas diferencias a nivel etario, cultural, sexual y de género, funcional, territorial, socioeconómico e incluso religioso exigen la reformulación de las prácticas educativas bajo los principios de equidad e inclusión (Sánchez & Ainscow, 2018).

Caracterizar un grupo poblacional proporciona una lectura del contexto que permite reconocer sus particularidades, detectar sus necesidades y crear intervenciones que respondan a la realidad y garanticen los derechos de todos, especialmente de los más vulnerables. En este sentido, el enfoque diferencial reconoce la existencia de esta vulnerabilidad en individuos que requieren de una atención adaptada a sus necesidades (Secretaría Distrital de Integración Social, s. f.).

En Colombia, el enfoque diferencial se consolidó en el marco de la reparación de víctimas del conflicto armado, a través de la Ley 1448 de 2011, en cuyo artículo 13 se reconoce como un principio que valora los requerimientos de grupos poblacionales que, por sus condiciones, requieren de acciones diferenciadas que garanticen sus derechos de forma equitativa (Congreso de la República de Colombia, 2011). A partir de este punto de inflexión, el enfoque diferencial se convierte en una herramienta clave para las políticas públicas y ha sido implementado en diversos sectores sociales. De esta forma, los procesos educativos no se eximen de esta apuesta por la igualdad de derechos, el respeto por la diversidad y la inclusión.

Por tanto, en el sector educativo, la caracterización del estudiantado con base en el enfoque diferencial proporciona un insumo para el diseño de programas pedagógicos respetuosos de la diversidad, en cumplimiento de la legislación nacional (Ministerio de Educación Nacional, 2017; Congreso de la República de Colombia, 1994) y de acuerdos internacionales como la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 2015).

En este sentido, el presente artículo tiene como objetivo analizar los resultados de la caracterización de la población estudiantil del nivel de educación media en el municipio de Chinácota desde el enfoque diferencial, con el fin de evidenciar su utilidad en el diseño de programas pedagógicos inclusivos y respetuosos de la diversidad.

2. Materiales y métodos

El estudio se desarrolló bajo el paradigma pragmático, que orienta el razonamiento y la toma de decisiones prácticas para la resolución de problemas (Kaushik & Walsh, 2019), permitiendo la adopción del enfoque metodológico más efectivo para abordarlo (Hernández, Fernández & Baptista, 2014). En este sentido, el enfoque cuantitativo (Hurtado, 2008) permitió la recopilación de datos objetivos, medibles y comparables que facilitaron la caracterización de la muestra con base en el enfoque diferencial.

La población analizada corresponde a los estudiantes de educación media de tres instituciones educativas urbanas del municipio de Chinácota, Norte de Santander (Colombia), de la cual se obtuvo una muestra conformada por 208 estudiantes seleccionados mediante la técnica de muestreo aleatorio simple, con lo cual se garantizó la misma probabilidad de participación para todos los individuos de la población (Otzen & Manterola, 2017).

La recolección de datos se realizó mediante un cuestionario de caracterización con base en seis categorías del enfoque diferencial: la edad, el sexo biológico, la identidad de género, la procedencia, la zona de residencia y la condición de discapacidad. La elaboración de dicho cuestionario cumplió con los procesos de validación y confiabilidad y, posteriormente, se aplicó de manera presencial en cada una de las instituciones educativas, garantizando el cumplimiento de los principios éticos de la investigación. Para ello, se estableció como requisito de participación contar con la autorización institucional, el asentimiento de los estudiantes y el consentimiento informado de los padres, de manera que se asegurara la participación voluntaria de los educandos.

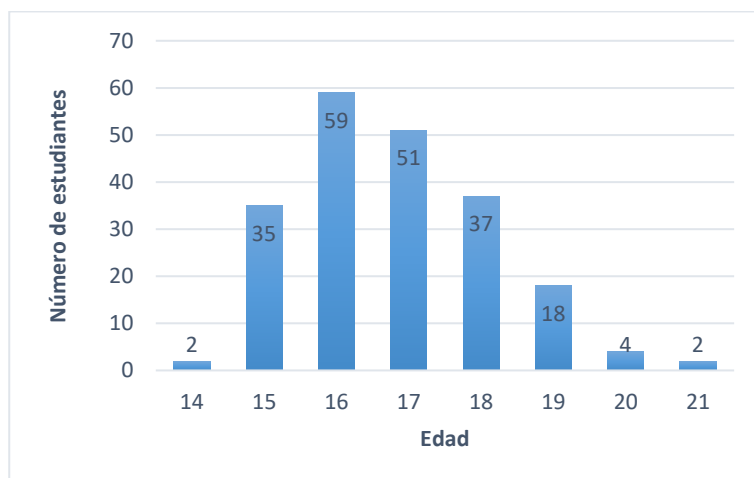
El análisis de datos se realizó mediante técnicas de estadística descriptiva (Graña & Díaz, 2007), empleando medidas de tendencia central, posición y dispersión para la variable cuantitativa y frecuencias absolutas y relativas para analizar las variables categóricas nominales, logrando así identificar patrones de distribución y características predominantes en la muestra estudiada.

3. Resultados

La muestra fue caracterizada atendiendo al enfoque diferencial, pretendiendo establecer una aproximación de la diversidad en la población estudiada. De esta manera, se identificó un rango de edad de los participantes que oscilaba entre los 14 y 21 años, evidenciando una población concentrada en las etapas adolescencia y juventud del ciclo vital. La distribución específica de las edades se presenta detalladamente en el diagrama 1, facilitando la interpretación etaria de la muestra.

Gráfico 1.

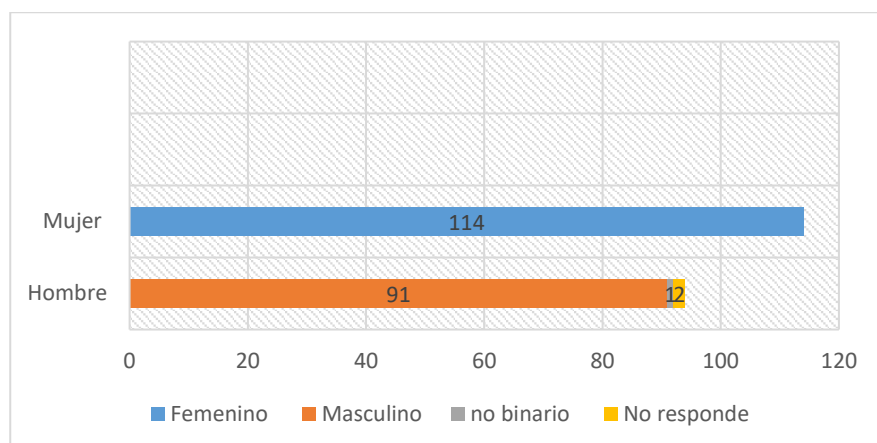
Caracterización etaria de la muestra



Fuente: elaboración propia

En relación al sexo biológico y la identidad de género, la muestra estuvo representada en un 54,81% por mujeres y 45,19% por hombres, de los cuales, el 98,56% ($n=205$) se identifica como cisgénero (16), indicando congruencia entre la autopercepción del género y el sexo asignado al nacer, solo un estudiante (0,48%) representó una autopercepción del género fuera del binarismo tradicional al identificarse como no binario, mientras que dos estudiantes (0,96%) de ellos se abstuvo de responder a esta pregunta. La correlación entre las variables se muestra en el gráfico 2 en el cual se distribuyen las identidades de género sobre las dos categorías de sexo biológico en la muestra analizada.

Gráfico 2. Correlación entre sexo biológico e identidad de género

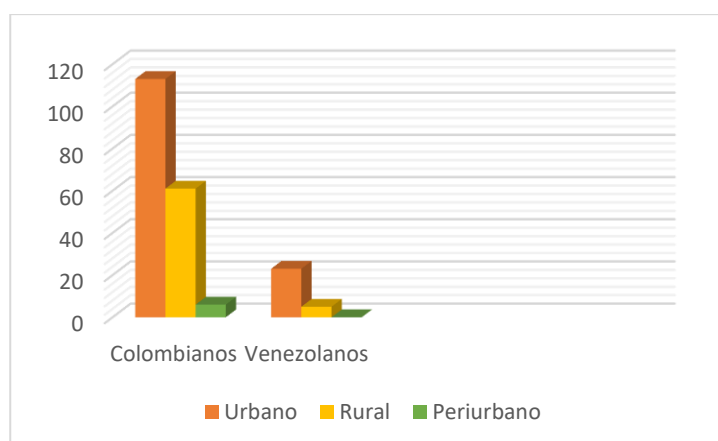


Fuente. Elaboración propia

En cuanto a la procedencia, los resultados mostrados en la gráfica 3 reflejan el efecto de los procesos migratorios sobre la ocupación territorial del municipio, en donde se observa que 180 estudiantes (86,54%) son de nacionalidad colombianos, mientras que 28 estudiantes (13,46%) reportó nacionalidad venezolana. Dentro del municipio, la población se distribuye entre las zonas urbana y rural, hecho que también se refleja en la población estudiantil encuestada, sobre la cual se registraron valores de 65, 38% y 31,73% respectivamente, subrayando una diversidad geográfica, a la que se añade un pequeño porcentaje de estudiantes (2,89%) que habitan en las afueras del municipio.

Grafica 3

Distribución geográfica de la población estudiantil



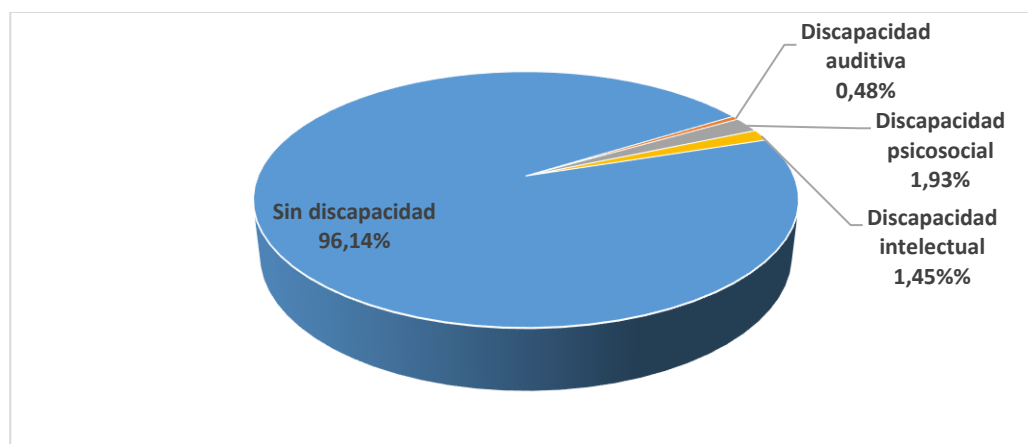
Fuente. Elaboración propia

Finalmente se caracterizó la muestra en base a la presencia o no de algún tipo de discapacidad, revelando que el 1,93 % de los encuestados reportó tener una discapacidad psicosocial, el 1,45% discapacidad intelectual,

0,48% discapacidad auditiva, ningún estudiante de la muestra analizada reportó presentar discapacidad motriz y el 96,14% refirió no presentar ningún tipo de discapacidad, tal como se especifica en el gráfico 4.

Gráfico 4

Situación de discapacidad de la muestra



4. Discusión

Los resultados del estudio permitieron evidenciar la diversidad de la población en términos de edad, sexo biológico, percepción del género, ubicación geográfica y situación de discapacidad, datos sobre los cuales es posible realizar una reflexión acerca de su aprovechamiento en el diseño de programas educativos inclusivos en la educación media. El sistema educativo colombiano, regulado por la Ley General de Educación (Colombia, Congreso de la República, 1994), establece tres niveles de educación formal: preescolar, básica y media, conformados a su vez por ciclos que suman en total 11 años escolares obligatorios para la básica y media y un año mínimo para la educación preescolar en estudiantes menores de seis años. A partir de estas condiciones, el rango de edades de escolarización ha de fluctuar entre los 3 a 16 años; sin embargo, las condiciones sociales, económicas o culturales del contexto y las políticas institucionales permiten flexibilidad en el ingreso al sistema, a lo cual se suma la repitencia escolar o la promoción anticipada, incrementando la diversidad de edades en cada nivel educativo.

Los resultados de la investigación mostraron esta variabilidad en un rango de 14 a 21 años para el nivel medio de la educación, a partir de lo cual es necesario considerar aspectos como la madurez cognitiva de los estudiantes. Si bien es cierto que autores como Piaget (2007) relacionan edades superiores a los 12 años con la etapa del desarrollo cognitivo de las operaciones formales, es necesario considerar que dentro de este mismo grupo la madurez cognitiva también dependerá del conocimiento tácito o acercamiento experiencial al conocimiento, la motivación frente a su proceso formativo, la madurez emocional y social, incluso el riesgo de deserción escolar, por cuanto la relación de la edad con dichas condiciones sugiere que, al momento de diseñar propuestas pedagógicas, estas se enmarquen sobre actividades diferenciadas coherentes con los distintos niveles cognitivos.

También es necesario contextualizar el contenido y hacerlo verdaderamente relevante para el estudiante, con ejemplos o aproximaciones a su proyecto de vida, sus vivencias presentes y objetivos futuros. Las edades registradas ubicaron a los estudiantes en los ciclos de vida adolescencia y juventud, pero los intereses entre uno y otro ciclo o en su transición influyen significativamente en el aprendizaje, principalmente en cuanto a motivación (Puentes & Guerrero Cruz, 2019), por cuanto las actividades académicas pueden tornarse en un sin sentido de poca aplicabilidad para su vida. Es común en el contexto escolar que los estudiantes se cuestionen sobre la utilidad de los contenidos abordados en el aula y también es frecuente que el docente no logre responder a esta inquietud de una manera efectiva; por tanto, es imperativa la integración de ejemplos

prácticos, con fundamento real, y la implementación de técnicas pedagógicas como el aprendizaje basado en problemas (Sifuentes et al., 2024) o el aprendizaje basado en proyectos (Sanmartí Puig & Márquez Bargalló, 2017) que pueden adaptarse más a la realidad.

En términos de sexo biológico e identidad de género, también se observó diversidad en la muestra analizada, por lo que cobra importancia la sensibilización y los valores dentro de los programas educativos y las adaptaciones curriculares. La educación inclusiva debe liberarse de etiquetas, estereotipos y exclusión social a razón del género; de manera que, más allá de impartir la diversidad de género como un contenido, se trata de fortalecer el “ser” en los estudiantes, promoviendo valores como el respeto, la empatía, la tolerancia, la responsabilidad, la justicia y la autenticidad, de manera que no se dé cabida a la discriminación ni a la violencia de género. Resulta relevante la implementación de estrategias pedagógicas que promuevan la reflexión, la expresión segura y la participación de los educandos. Del mismo modo, la educación en valores no debe limitarse solo a una asignatura; por el contrario, fomentar el respeto y la no discriminación desde la perspectiva del género debe ser parte integral en todos los ámbitos escolares, en las formas de presentación de los contenidos, en los materiales utilizados y en los ejemplos brindados, siempre bajo el respeto y la equidad (Sabanero, 2016).

La caracterización demográfica no solo evidenció diversidad en cuanto a ubicación territorial y cultural, sino que también reafirmó el latente fenómeno migratorio que vive el país (Namen et al., 2021). Bien sea que se establezcan o transiten por el municipio, los estudiantes de origen extranjero pueden enfrentar retos a la hora de vincularse al sistema educativo colombiano, relacionados con la documentación, las diferencias curriculares, los procesos y la adaptación sociocultural, lo que supone para las instituciones educativas una respuesta pedagógica incluyente, con acciones claras para la nivelación de aprendizajes, acompañamiento psicosocial, flexibilización curricular y erradicación de actitudes xenofóbicas. De igual manera, los hallazgos de la investigación muestran un porcentaje considerable de población rural, resaltando la necesidad de adaptar los contenidos y aprendizajes al contexto. De hecho, una forma de reconocer y valorar las diferencias y necesidades tanto de la zona rural como de la urbana es la educación social con base en proyectos comunitarios (Valderrama, 2024) enfocados en abordar problemáticas geográficas, sociales y económicas que afectan al colectivo, favoreciendo el vínculo escuela-comunidad.

Finalmente, la presencia de discapacidades de diferentes tipos amerita para esta minoría no solo la adaptación curricular efectiva y la eliminación de barreras físicas, sino también la sensibilización de la comunidad educativa y el acompañamiento psicológico y emocional adecuado (Jurado Bernal et al., 2023). Tal como lo muestran los resultados de la investigación, las limitaciones presentadas por los estudiantes no son solo físicas o cognitivas; de hecho, existe un mayor porcentaje de barreras de índole socioemocional. La salud mental se ha convertido en una problemática pública que sigue en aumento (Resabala Chila & Varguillas Carmona, 2025) y, tal como cualquier otro tipo de discapacidad, requiere de una mirada inclusiva que proporcione los apoyos necesarios para que todos los estudiantes alcancen los aprendizajes. La caracterización de la población en torno a su situación de discapacidad es un insumo que toda institución educativa debe contemplar a la hora de planificar; mediante el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) (Pastor et al., 2014), por ejemplo, es factible proporcionar múltiples medios de expresión e implicación de los estudiantes, lo cual concede mayores oportunidades de aprendizaje que no podrían ser alcanzadas con métodos y materiales inflexibles (Colombia, Ministerio de Educación Nacional, 2017).

5. Conclusiones

El estudio de caracterización basado en el enfoque diferencial realizado en las instituciones educativas del municipio de Chinácota reveló gran diversidad etaria y geográfica entre los estudiantes de nivel de educación media. Por un lado, la amplitud del rango de edades dentro de un mismo grado, permitió reconocer la heterogeneidad en las trayectorias educativas marcadas por factores personales y socioeconómicos lo cual representa diferentes niveles de madurez biológica, cognitiva y de acercamiento experiencial al conocimiento, exigiendo para los programas educativos, la reorientación de las prácticas pedagógicas considerando el conocimiento fáctico de los estudiantes y la motivación en torno a su edad y vivencias.

Por otro lado, la diversidad geográfica visibiliza los fenómenos migratorios del país, que no solo representan diferencias a nivel espacial, sino que conllevan a la pluralidad cultural, además el porcentaje considerable de población residente en la zona rural del municipio permite vincular esta caracterización con las principales actividades económicas y/o productivas del municipio, por cuanto los programas educativos inclusivos requieren de enfoques contextualizados que no solo reconozcan, sino que valoren e implementen las realidades culturales, sociales y económicas de la población, despertando mayor motivación entre el estudiantado.

La caracterización por sexo biológico reflejó una equilibrada representatividad de hombres y mujeres escolarizados, los cuales se identifican principalmente con los géneros binarios culturalmente vinculados con el sexo biológico, sin embargo, el pequeño porcentaje de la muestra que no se identificó dentro de estos parámetros, aunque representa a la minoría, hace parte de la diversidad en el aula y requiere de prácticas pedagógicas inclusivas, no sexistas, no estereotipadas y libres de discriminación, construidas desde la perspectiva de derechos.

Quizá los mayores avances en cuanto a educación inclusiva se han logrado en relación a la discapacidad, sin embargo, las adaptaciones curriculares están enfocadas principalmente en brindar apoyo físico o cognitivo, pero existen grandes desafíos en relación al apoyo emocional, es necesario el trabajo colaborativo entre colegio, entidades de salud y familia a fin de que las adaptaciones permitan el avance académico, pero también la inclusión y el bienestar de los estudiantes.

En resumen, la caracterización de los estudiantes basada en el enfoque diferencial, sugiere grandes cambios en el diseño de programas educativos, los requerimientos para una educación inclusiva deben ser el insumo para la formulación de políticas institucionales que contemplen metodologías para la atención de la diversidad, contextualización de los contenidos y sensibilización de la población a través de la promoción de valores y la igualdad de derechos.

6. Referencias bibliográficas

Colombia. Congreso de la República. (1994, febrero 8). *Ley 115 de 1994, por la cual se expide la Ley General de Educación*. Diario Oficial No. 41.214. Recuperado de <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=292>

Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2017, agosto 29). *Decreto 1421 de 2017, por el cual se reglamenta la atención educativa a la población con discapacidad en el marco de la educación inclusiva*. Diario Oficial No. 50.327. Recuperado de <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=83462>

De Educación, L. G. (1994). *Ministerio de Educación Nacional*. Bogotá, Colombia.

De Piaget, T. D. D. C. (2007). *Desarrollo cognitivo: Las teorías de Piaget y de Vygotsky*. Recuperado de http://www.paidopsiquiatria.cat/archivos/teorias_desarrollo_cognitivo_07-09_m1.pdf

De Víctimas, L., & de Tierras, R. (2011). *Ley 1448 de 2011*. La ley fue sancionada por el Presidente de la República el 10 de junio de 2011.

Graña, C. R., & Díaz, M. R. (2007). *Introducción a la estadística descriptiva*. Netbiblo.

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). McGraw-Hill. Recuperado de <https://www.mheducation.com>

Hurtado, J. (2008). *Metodología de la investigación: Una comprensión holística*. Quirón-Sypal.

- Jurado Bernal, C., Garzón Gil, G., Méndez Sánchez, C., & Gómez Motta, S. (2023). *Orientaciones en salud mental y discapacidad psicosocial para el sistema de educación superior colombiano*. Editorial Politécnico Grancolombiano / Ministerio de Educación Nacional.
- Kaushik, V., & Walsh, C. A. (2019). El pragmatismo como paradigma de investigación y sus implicaciones para la investigación en trabajo social. *Ciencias Sociales*, 8(9), 255. <https://doi.org/10.3390/socsci8090255>
- Namen, O., Rodríguez, M., & Romero, N. (2021). *Las dos caras de la integración: percepciones de colombianos y venezolanos sobre el fenómeno migratorio en Bogotá, Colombia* (IDB-TN2132). Banco Interamericano de Desarrollo.
- Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible*. Recuperado de <https://sdgs.un.org/2030agenda>
- Otzen, T., & Manterola, C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. *Revista Internacional de Morfología*, 35(1), 227–232. <https://doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>
- Pastor, C. A., Sánchez, J. M., & Zubillaga, A. (2014). *Diseño universal para el aprendizaje (DUA)*. Recuperado de http://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf
- Puentes, A. E., & Guerrero Cruz, E. (2019). *Factores que intervienen en la motivación durante la adolescencia y su influencia en el ámbito escolar*.
- Resabala Chila, L. G., & Varguillas Carmona, C. S. (2025). Inclusión de estudiantes con discapacidad psicosocial en Latinoamérica. *Dominio de las Ciencias*, 11(2), 619–640. <https://doi.org/10.23857/dc.v11i2.4347>
- Rodríguez-Revelo, E. (2017). La estandarización en el currículo educativo: la punta del iceberg de la homogeneización. *ALTERIDAD. Revista de Educación*, 12(2), 248–258. <https://doi.org/10.17163/alt.v12n2.2017.10>
- Sabanero, A. S. (2016). La perspectiva de género en la educación. *Unidad Chihuahua*, 97–107.
- Sanmartí Puig, N., & Márquez Bargalló, C. (2017). *Aprendizaje de las ciencias basado en proyectos: del contexto a la acción*.
- Sánchez, A. H., & Ainscow, M. (2018). Equidad e inclusión: Retos y progresos de la escuela del siglo XXI. *Revista Retos XXI*, 2(1), 13–22.
- Secretaría Distrital de Integración Social. (s. f.). *Enfoque diferencial*. Recuperado de <http://www.integracionsocial.gov.co/index.php/politicas-publicas/la-sdis-aporta-a-la-implementacion/politica-publica-enfoque-diferencial>
- Sifuentes, J. M., Vilca, C. S. V., Narvaste, B. S., & Barreto, A. M. B. (2024). El aprendizaje basado en problemas: una perspectiva desde el contexto educativo. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 8(35), 2400–2416.
- Valderrama, L. M. K. (2024). Proyectos educativos comunitarios como procesos de intervención de la educación social. *RECITIUTM*, 11(1), 24–46.