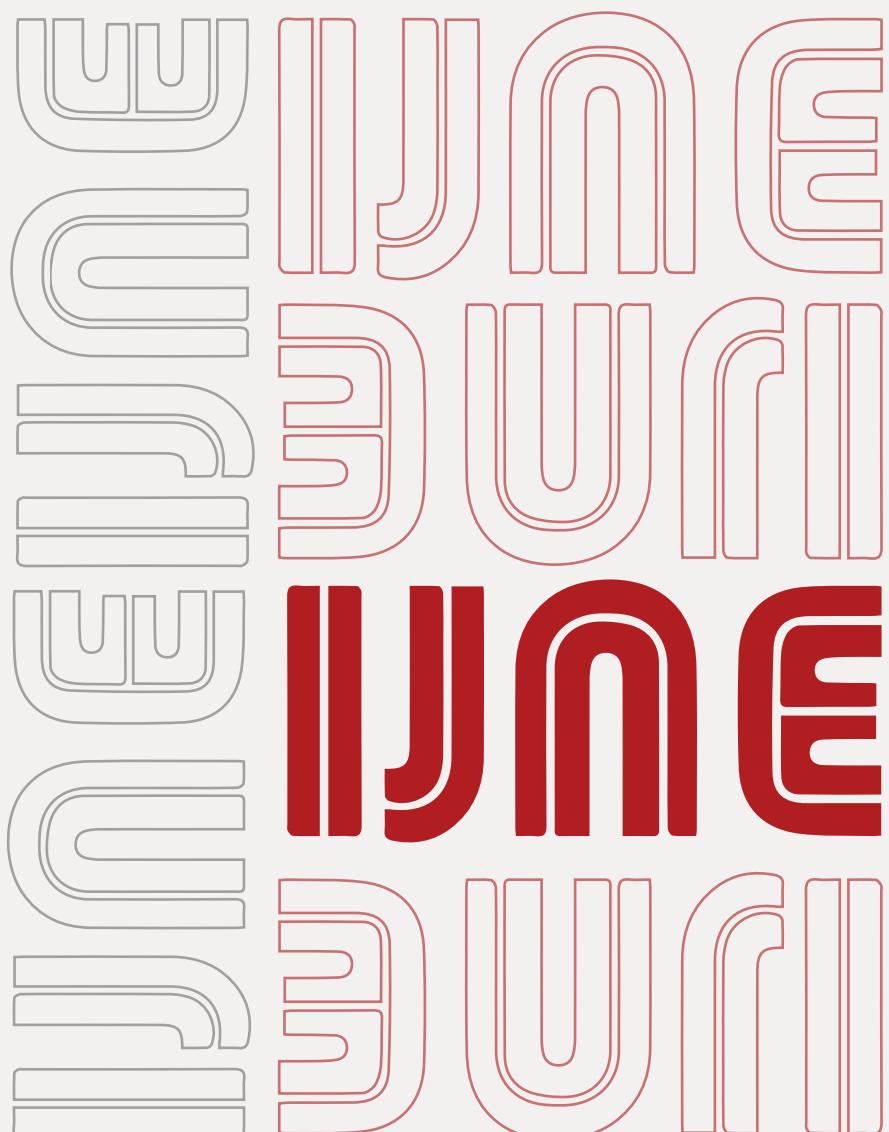

International Journal of New Education



núm.

16

Diciembre 2025

ISSN: 2605-1931



International Journal of New Education

ISSN: 2605-1931 • Núm. 16 - Diciembre 2025

Desarrollo hacia la empatía en las aulas: arte, expresión plástica, educación y ecología (humana- no humana)

BEATRIZ CIMADEVILLA ALONSO 5-23

Formación docente y educación inclusiva: competencias claves para la atención a la diversidad en primaria

KEDIL NARSY PEGUERO VALDEZ, JHOAN MANUEL RAMÍREZ DOMÍNGUEZ, EUNEL MARCELUS, MARÍA JOSÉ ALCALÁ DEL OLMO FERNÁNDEZ Y YOGEIRY AYBAR DE LOS SANTOS 25-44

Percepción de los profesionales de apoyo sobre su preparación para afrontar los retos de la inclusión

MIRELA ILEANA BUZICA Y LUIS ORTIZ JIMÉNEZ..... 45-66

Level of Research Competencies in Nursing Students in Morelos, Mexico

MARTÍN M. BRETÓN DE LA LOZA, M.^a ALEJANDRA TERRAZAS TERRAZAS MERAZ, OFMARA Y. ZÚÑIGA HERNÁNDEZ, PAOLA A. ORTEGA CEBALLOS, VIRIDIANA M. SOLÍS DÍAZ, CLAUDIA RODRIGUEZ LEANA & BEATRIZ L. RODRÍGUEZ BAHENA 67-85

University Department Leadership: Systematic Review (2006–2025)

CARMEN ÁLVAREZ-ÁLVAREZ..... 87-106

Hacia la permanente construcción de una ética profesional en la formación docente

ALEJANDRA CAPOCASALE BRUNO..... 107-120

Influence of Digital Media on Memory and Attentional Abilities of Students with ADHD

CELIA GALLARDO HERRERÍAS..... 121-133

Intervención educativa y psicopedagógica en un caso de una alumna con Síndrome X Frágil

MARÍA DEL CARMEN CARBAJO VÉLEZ..... 135-158

Desarrollo hacia la empatía en las aulas: arte, expresión plástica, educación y ecología (humana- no humana)

Enviado: 20 de noviembre de 2024 / Aceptado: 7 de febrero de 2025 / Publicado: 31 de diciembre de 2025

BEATRIZ CIMADEVILLA ALONSO

Universidad de Oviedo, España

cimadevillabeatriz@uniovi.es

ID 0000-0003-2076-7551

DOI 10.24310/ijne.16.2025.20863

RESUMEN

Este artículo explora la idea fundamental de que los seres humanos deberían reconsiderar y reformular sus relaciones con los animales no humanos, reconociendo que todas las especies comparten el mismo entorno ecológico y están interconectadas de maneras complejas y vitales. Enfatiza la importancia de fomentar la empatía hacia los animales e insta a un análisis crítico del especismo, la discriminación injusta contra los animales no humano en los entornos educativos. Desde la educación infantil en preescolar y primaria hasta la educación secundaria en el nivel de bachillerato y los programas universitarios, el artículo aboga por la integración de la enseñanza del arte y la expresión creativa como herramientas poderosas para crear conciencia sobre el bienestar animal y el trato ético. Al analizar diversas formas de expresión artística, mediante el uso del arte, de la expresión plástica los docentes pueden ayudar a los alumnos a desarrollar una comprensión más profunda y una conexión emocional con los animales. Este enfoque no solo promueve una actitud más compasiva, sino que también anima a los jóvenes a reflexionar críticamente sobre las normas y prácticas sociales que contribuyen a la

ABSTRACT

Developing Empathy in the Classroom: Art, Artistic Expression, Education and Ecology (Human and Non-Human)

This article explores the fundamental idea that humans should reconsider and reframe their relationships with nonhuman animals, recognizing that all species share the same ecological environment and are interconnected in complex and vital ways. It emphasizes the importance of fostering empathy toward animals and urges a critical analysis of speciesism, the unjust discrimination against nonhuman animals, in educational settings. From early childhood education in preschool and elementary school to secondary education at the high school level and university programs, the article advocates for the integration of art instruction and creative expression as powerful tools for raising awareness about animal welfare and ethical treatment. By analyzing various forms of artistic expression, through the use of art and visual expression, educators can help students develop a deeper understanding of and emotional connection with animals. This approach not only promotes a more compassionate attitude but also encourages young people to reflect crit-



explotación animal y la degradación ambiental. En última instancia, el artículo sugiere que cultivar la empatía y desafiar el especismo a través de la educación y el arte puede conducir a una sociedad más justa, solidaria y consciente del medio ambiente, donde los humanos reconozcan su responsabilidad compartida de proteger y coexistir pacíficamente con todos los seres vivos.

Palabras clave: arte pictórico, empatía, ecofeminismo, ecología, especismo

ically on the social norms and practices that contribute to animal exploitation and environmental degradation. Ultimately, the article suggests that cultivating empathy and challenging speciesism through education and art can lead to a more just, caring, and environmentally conscious society, where humans recognize their shared responsibility to protect and coexist peacefully with all living beings.

Key words: Pictorial Art, Empathy, Ecofeminism, Ecology, Speciesism

Los niños son el recurso más importante del mundo y la mejor esperanza para el futuro.

(John F. Kennedy 1917-1963)

1. INTRODUCCIÓN

La reflexión que se presenta en este artículo aborda un tema delicado pero que es necesario tratar en nuestra sociedad, este se basa en el planteamiento de una filosofía centrada en la empatía hacia los animales no humanos como un ente que se alberga en la ecología bajo los parámetros de su definición de la RAE (2024) siendo la “Ciencia que estudia los seres vivos como habitantes de un medio, y las relaciones que mantienen entre sí y con el propio medio y el medio ambiente”, pues se considera que se trata de una cuestión tan urgente como necesaria y que conlleva plantear nuevas formas de convivir y entender a los animales no humanos que permitan transformar viejos hábitos especistas de vida y educación en nuevos hábitos empáticos hacia el mundo animal no humano.

Como profesional de la educación, dado que trabajo en la Facultad de Formación del Profesorado y Educación de la Universidad de Oviedo, donde estamos formando a los futuros maestros/as, considero que es necesario abordar esta problemática en las escuelas, en los institutos de Enseñanza Secundaria, en las universidades y en todos los espacios y contextos educativos de forma que podamos sensibilizar a los estudiantes de diferentes ciclos y etapas en la empatía hacia los animales no humanos.

Partiendo del gran concepto clave denominado “transformación del especismo”, la autora Corine Pelluchon (2018), manifiesta que el poder politizar la causa animalista en nuestra

sociedad, y, en nuestro caso, en la escuela, es una herramienta que puede ayudar a transformar dicha sociedad hacia el bienestar de todos, con proyectos educativos alternativos, lo que, a su vez, está en coherencia con los planteamientos de otros autores, como por ejemplo Bona (2016), que también plantea la importancia de impulsar diferentes proyectos educativos orientados al cambio y a la transformación social. Así pues, la escuela se convierte en un espacio, social y no solo pedagógico, muy importante para trabajar y abordar este tipo de problemáticas. Esto es, debemos caminar hacia la abolición de cualquier violencia ejercida hacia cualquier ser vivo, pues corresponde a nuestra especie animal humana actuar desde la moral con un juicio basado en la ética. (De Lora, 2003).

Por otro lado, la idea desarrollada por Kymlicka (2018) de una comunidad ampliada nos lleva a que debemos incluir a todas las especies animales en una comunidad única, del mismo modo que la multiculturalidad/interculturalidad integra en igualdad, pero de forma no totalitaria, las distintas vidas culturales, una posición como (antropocentrismo no humano-céntrico) ampliará, en el límite, esta integridad al resto de los seres vivos, aunque se tratara solo de los animales no humanos. Así, aunque no se trate aquí a fondo la cuestión intermulticulturalidad, se puede admitir que multiculturalidad es la existencia de varias culturas que conviven en un mismo espacio físico, geográfico o social, que abarca todas las diferencias que se enmarcan dentro de la cultura, ya sea, religiosa, lingüística, racial, étnica o de género y que lo hace desde un reconocimiento mutuo entre culturas, puesto que es un principio reconocedor de la diversidad cultural existente en todos los ámbitos y promotor del derecho a esta diversidad (Véase, Méndez, 2019).

También está muy presente a la filósofa kantiana Christine Korsgaard, que nos hace reflexionar en su obra *Fellow creatures: our obligations to others animals* (2018) y nos da a entender que si nuestra especie animal humana desea dispensar un buen trato a los animales humanos, debe, en sus actos de relación con ellos, no conducirse desde la idea actual de cadena, esto es, que debe rechazar radicalmente la idea de que el valor de la vida animal humana está por encima de la de los animales no humanos. Korsgaard (2018) agrega y afirma que lo que hace especiales a los animales humanos no es que seamos esos seres mimados por el universo cuyo destino importa mucho (más que el del resto de seres vivos), pues también los animales no humanos, como nosotros, experimentan su propia existencia. Así, Korsgaard (2018) nos ofrece una visión de nuestra especie animal humana donde lo que nos hace especiales es esa empatía, la cual nos permite entender que otras criaturas sienten y que son importantes de la misma manera que nosotros sentimos cuidadosamente en relación con nosotros mismos.

Derivando de manera cautelosa hacia la amplitud de la ecología, el Ecofeminismo, por ejemplo, de Shiva y Mies (1997), puede entenderse como una crítica del poder del sujeto varón sobre la naturaleza (ecología) e, incluso, como una desconstrucción del concepto mismo de poder. Es decir, es una idea situada justo frente al poder (viril) que aboga por la empatía el sentimiento del cuerpo fecundo, sensible, sentiente y sintiente. El Ecofeminismo, con sus tres grandes principios (Shiva, 1997), apunta a una profunda transformación de nuestra sociedad y postula las ideas de que la Tierra está viva, es sagrada y representa la conexión entre todos los seres vivos, de que la naturaleza fue reemplazada por el patriarcado y de que las mujeres, parte de la naturaleza, se encuentran subordinadas frente al hombre y a la producción (Véase, Mies, 2019).

Evolucionando sin perder la pista a un claro objetivo que es la empatía, el arte aparece, precisamente, como un punto importante, puesto que es el lugar donde se plasma un futuro proyecto de empatía que se basa en la idea de hacer propuestas, a través del arte, de transformación empática en el aula a partir de representaciones especistas.

2. SOBRE LAS PRIMERAS APROXIMACIONES AL TEMA: EL ARTE

Hay una serie de diferentes hitos de índole fundamentalmente artística que marcan el itinerario que nos trae a la posición actual de la relación de los animales humanos con los animales no humanos. Estos hitos son de tipo artístico porque la expresión artística es la que se manifiesta y se expresa en el encuentro entre las ideas profundas y las grandes expresiones de una cultura dado que el arte y, en este caso, específicamente el arte visual, constituye un revelador ontológico capital de una posición cultural.

Los hitos que se van a secuenciar provienen de diferentes momentos de nuestra cultura, tanto clásicos como contemporáneos, ligados todos ellos, a su consideración de los animales no humanos en relación con nosotros, los humanos. Así, para presentarlos, se recurre no solo al usual análisis de relatos de libros, de textos sagrados, de textos jurídicos o de materiales pedagógicos, sino que, además, y, sobre todo, aparece el análisis de obras de arte porque la relación del hombre con el animal no humano no se agota primariamente ni de forma explícita en estos documentos tradicionales, sino que también lo hace de manera eminentemente simbólica en la representación artística. Por lo tanto, el acceso a través del análisis artístico es significativo a la hora de determinar el tenor de la relación de los animales humanos con los no humanos.

Comenzamos con uno de los primeros posicionamientos (dentro de nuestra tradición) relativos al tratamiento de los animales no humanos expresado por los humanos y prescrito artísticamente desde uno de los sistemas simbólicos más antiguos: el de la religión griega.

Estas acciones promovidas (expresadas, prescritas) desde contextos religiosos se han plasmado de forma señera en la cultura griega antigua y se manifiestan en una serie de ritos en los que se procedía sacrificando animales no humanos en el altar de Zeus.

Buen ejemplo de ello lo encontramos cuando nos aproximamos, valga el caso, al contexto de los Juegos Olímpicos. Basta con realizar una visita al Museo Moderno de Olimpia y hacer un recorrido a través de las esculturas funerarias que recogen estos rituales para darnos cuenta de que las artes plásticas son aquí una fuente primordial para investigar documentalmente estas prácticas rituales que incluyen un trato a (y una teoría de) los animales no humanos en su relación con los animales humanos y, a fortiori, una formulación sobre su estatus. El análisis más pormenorizado sería en sí mismo un trabajo doctoral, pero esto es una mínima visión de las varias posiciones sobre los animales que se leerán desde una iconografía seleccionada, teniendo en cuenta que no se trata de llevar a cabo un análisis exento de la obra de arte sino una aproximación rigurosa, por supuesto sesgada desde o centrada en la empatía animal, teniendo en cuenta, además, diferentes casos tipológicos. La presentación se hará, por consiguiente, partiendo de una serie de casos tipológicos, y diferentes representaciones artísticas, que serán:

- a. El Can Cerbero
- b. La serpiente
- c. La burra de Balam
- d. La obra William Hogarth. Las cuatro etapas de la残酷
- e. La obra de Picasso
- f. La obra de Solana
- g. La obra de Casas

A través de siete representaciones y obras, comenzando por el mundo griego y mediante seis obras que llegan a la actualidad que prolongan este arquetipo, aparecen las diferentes relaciones entre los animales humanos y los no humanos.

Se comienza, dentro de la iconografía griega, por la representación del Can Cerbero que significa etimológicamente “demonio del pozo”, también conocido como Can Cerbero, era el perro de Hades, un monstruo de tres cabezas (aunque a veces se decía que tenía 50 o 100) con una serpiente en lugar de cola e innumerables cabezas de serpiente en el lomo.

Cerbero guardaba la puerta del Hades (el inframundo griego) y aseguraba que los muertos no salieran y que los vivos no pudieran entrar. Era hijo de Equidna y Tifón y hermano de Ortro. La existencia de un perro infernal en la entrada del inframundo parece que ya estaba

presente en la mitología indoeuropea original, pues aparece en los mitos de otros pueblos indoeuropeos, como es el caso del perro ensangrentado Garm en la mitología escandinava. Puede interpretarse esta representación del animal como un caso tipológico de poder y a la vez, de uso especista, por reducirle a un papel amenazador, terrorífico (véase imagen 1).

Imagen 1. Cerámica. Imagen Can Cerbero (Bolaños, 2008)



Imagen 2. Pieza de bronce, talismanes del s. XIII a.C.
Museo Heretz, Tel Aviv (Alonso, 2019)



En segundo lugar, y pasando de la cultura griega a la del antiguo Israel y a su continuación en el primitivo cristianismo, nos encontramos con la figura de la serpiente. La representación de la serpiente en el antiguo Israel nos la muestra como un símbolo de la renovación del ciclo de la vida y se incorpora como amuleto sanador (véase imagen 2). Por lo tanto, tendría aquí un valor positivo, desde el punto de vista de la cuestión especismo-antiespecismo. Fueron los primeros cristianos los que la identificaron con la figura del demonio, del maligno (Alonso, 2019). Esta imagen puede ayudarnos en el aula como caso tipológico para analizar las diferentes posiciones ideológicas que puede tener un animal en diferentes culturas y religiones, incluso en algunas aparentemente muy cercanas. Así pues, conviene insistir en ello, para los israelitas la serpiente no tenía un carácter diabólico, pues tal y como acabó de señal, algunos hallazgos arqueológicos confirman el uso de amuletos de bronce en forma de serpiente para practicar sanaciones rituales. En cambio, en la religión cristiana simboliza lo diabólico, una amenaza (véase imagen 3, en pág. sig.), como observamos con claridad en una imagen tan familiar y aparentemente inocua como la de la Inmaculada concepción (véase imagen 4, en pág. sig.), que cerraría el círculo especista de amenaza-aplastamiento referido a nuestra visión de raíz cristiana de la serpiente/alimaña. Ha de notarse también que hay un paso aquí de la consideración positiva de la serpiente en una religión ctónica (y aglutinada en torno a la primacía de lo femenino) a su tratamiento negativo en una religión solar-patriarcal donde la mujer, antes elemento central, ahora desplazada, se convierte

ahora, además, en la que aplasta el animal que en otro tiempo la promovía, que era expresión de su propio poder de fecundidad, de vida (Véase Eliade: 1978).

Imagen 3. Pintura románica (ibid.)

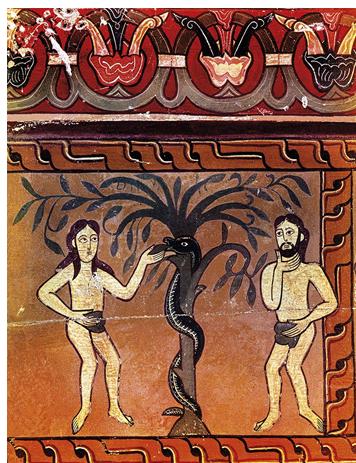
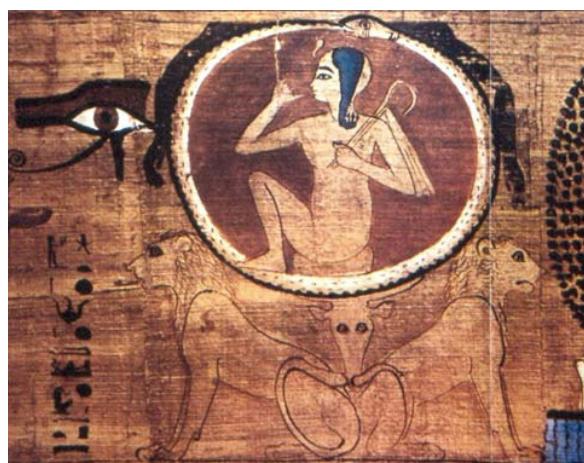


Imagen 4. Pintura al óleo de Giovanni Battista Tiepolo. Inmaculada Concepción (1767-1769) (Cirlot, 2007: 190-191)



Aunque aparece de modo explícito en el arte egipcio (anterior a este que estamos viendo), conviene señalar la antigüedad de la raíz que considera a la serpiente de modo positivo, ligado a la estructura profunda de la vida. Sirva de ejemplo esta representación iconográfica egipcia de la serpiente como infinito proceso de la vida (véase imagen 5).

Imagen 5. Papiro Dama Heroub, Egipto, Dinastía 21 (Parra, 2018)



Dando ahora un paso gigante en la historia, pero manteniéndonos en esta tipología, pasamos al siglo XVII para ver cómo, a pesar del desvío cristiano señalado (habría que ver el alcance del mismo), no se ha perdido la representación de la serpiente como aquella criatura que tiene un papel importante en la representación del proceso de la vida.

Teniendo en cuenta que la palabra Uróboros (o en griego, *Ouroboros*) es ella misma una composición de dos palabras (*ourá*, que traducido es “cola” y *boros*, que traducido significa “que come”), su etimología apunta ya a uno de sus significados históricos: la representación del ciclo de la vida, desde que nacemos hasta que morimos y, también y sobre todo, de su carácter circular que se basa en la idea de vivir como una infinita sucesión de nacimientos y muertes. Por lo tanto, conformando un símbolo de infinito, la serpiente muerde su propia cola y así representa la inmortalidad. Es decir, se recupera aquí lo que para las antiguas culturas esto representaba ya: el nacimiento de un ser, el trayecto por la vida hasta la muerte, que terminaba en la boca de la serpiente y de nuevo, la reanudación y vuelta a empezar del ciclo. Una vida tras otra, la inmortalidad (véase imagen 6).

Imagen 6. Oleo Alegoría de la Vida Humana, siglo XVII (Martínez, 2007)



Señalando a la bíblica Burra de Balaam, de la que nos habla Números 22:22-34, en la que vemos un caso tipológico de representación religiosa “no especista”. La burra puede advertir al ángel invisible que ha enviado Yavé para interceptar a Balaam, que está a punto de dar un mal paso. Al deternerse el animal de forma brusca, evita que el jinete sea muerto por la espada desenvainada por el ángel. Balaam, que no ha advertido la presencia del mesajero, molesto con la burra, la golpea y esta comienza a hablar interrogándolo en su idioma por la razón de los golpes. Entra en una discusión con Balaam, quien no parece darse cuenta de que habla con su asna y, finalmente, se hace visible el ángel (Robles *et al.*, 2007:118).

Y viendo la asna al ángel de Jehová, se echó debajo de Balaam; y Balaam se enojó y azotó a la asna con un palo. Entonces Jehová abrió la boca a la asna, la cual dijo a Balaam: ¿Qué te he hecho, que me has azotado estas tres veces? Y Balaam respondió a la asna: Porque te has burlado de mí. ¡Ojalá tuviera espada en mi mano, que ahora te mataría! Y la asna dijo a Balaam: ¿No soy yo tu asna? Sobre mí has cabalgado desde que tú me tienes hasta este día; ¿he acostumbrado a hacerlo así contigo? Y él respondió: No. Entonces Jehová abrió los ojos de Balaam, y vio al ángel de Jehová que estaba en el camino, y tenía su espada desnuda en su mano. Y Balaam hizo reverencia, y se inclinó sobre su rostro. Y el ángel de Jehová le dijo: ¿Por qué has azotado tu asna estas tres veces? He aquí yo he salido para resistirte, porque tu camino es perverso delante de mí. La asna me ha visto, y se ha apartado luego de delante de mí estas tres veces; y si de mí no se hubiera apartado, yo también ahora te mataría a ti, y a ella dejaría viva

(Números 22:27-ss).

Imagen 7. Capitel Real Colegiata de San Isidoro (Poza, 2013)



Imagen 8. Hogarth, Primera etapa de la crueldad. Grabado¹



Seguidamente, pasamos al cuarto hito que es el de las representaciones de los grabados del artista William Hogarth, fechados en 1751, y que llevan por título *Las cuatro etapas de la crueldad* (en inglés: *The four Stages of Cruelty*). Cada uno de ellos representa una etapa diferente en la vida del personaje ficticio Tom Nero, cuya trayectoria se inicia en la infancia con la tortura de un perro, plasmada en la *Primera etapa de la crueldad* (véase imagen 8), en la que se ven numerosos actos de crueldad con diferentes animales, como perros y aves. Estos son

¹ Las cuatro etapas de la crueldad. Grabado. Wikipedia. Recuperado de: https://es.wikipedia.org/wiki/Las_cuatro_etapas_de_la_crueldad

continuamente apaleados, colgados, mutilados y torturados. En esta escena se nota el primer acto de la crueldad hacia los más invisibles e indefensos, los animales no humanos.

La siguiente escena de crueldad (véase imagen 9): Nero ha crecido con el paso del tiempo, evoluciona, y ya como hombre adulto, también realiza actos de crueldad pues golpea a su caballo; en estas escenas, además, otros humanos también golpean a ovejas y un asno también es maltratado al tirarle de su rabo. Todos los animales no humanos que aparecen representados son acribillados de manera brutal y cruelmente. Parece también que la propia escena representa violencia entre las propias personas representadas. En ella hay una mezcla de ironía y tragedia. Ironía y tragedia se enlazan patéticamente en todos los sucesos mostrando la esencia del animal humano. Su título *Segunda etapa de la crueldad*.

Siguiendo la cronología grafico-plástica (véase imagen 10), aparece en la tercera imagen de la crueldad hacia los animales que a la violencia se añade al robo, la seducción y el asesinato en *Crueldad en la perfección*. La inicial violencia contra los animales, la crueldad, acaba por destruir los lazos sociales, la sociedad misma.

Imagen 9. Hogarth, *segunda etapa de la crueldad*. Grabado (ibíd.)

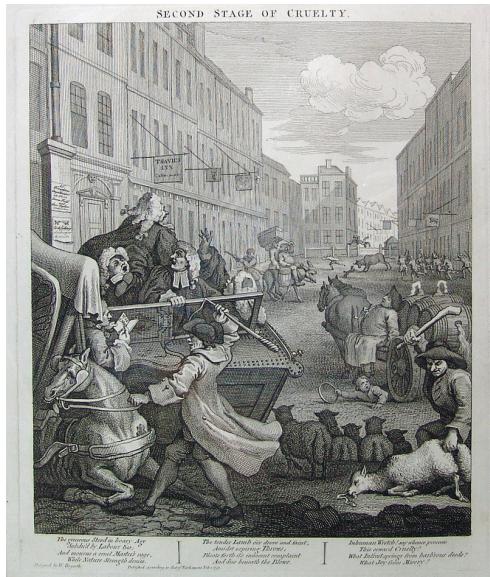


Imagen 10. Hogarth, *tercera etapa de la crueldad*. Grabado (ibíd.)



Ya por último (véase imagen 11, en pág. sig.), en *La recompensa de la crueldad*, acontece lo que Hogarth advierte es el destino inevitable de los que siguen el camino de Nero: su cuerpo es tomado de la horca después de su ejecución por asesinato y mutilado por los cirujanos en un anfiteatro anatómico.

Imagen 11. Hogarth, cuarta etapa de la crueldad. Grabado (ibíd.)



Imagen 12. Agua tinta. Pablo Picasso. *La Tauromaquia*, 1959 (Martín, 2013)



Al avanzar cronológicamente se pasa, dentro de esta tipología, a una muestra de artistas españoles, que comienza con Pablo Picasso (Málaga, 25 de octubre de 1881–Mougins, 8 de abril de 1973) (véase imagen 12). La imagen seleccionada deriva hacia el especismo: parece que su aparente intención, plasmar el estado de ánimo del espectador de un espectáculo taurino, puede camuflar una verdadera tragedia en doble sentido: la del animal y la del matador. Realmente, nos hace dudar de si Picasso puede no ser consciente del maltrato animal, pues nos muestra un momento festivo en el que no solamente aparece la escena (general y terrible) de crueldad hacia el animal mediante el toreo, sino también, de modo expreso, se nos muestra el daño que es provocado por el toro, de ahí su título, *La cogida*.

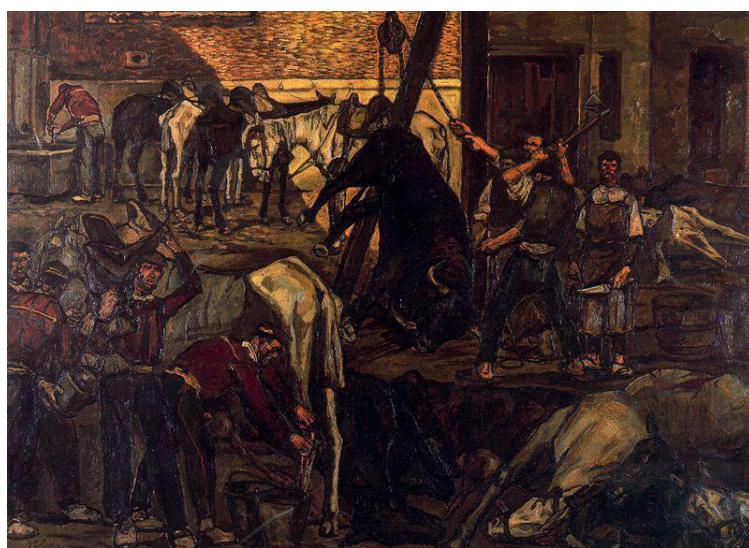
Seguido a la obra del también pintor español José Gutiérrez Solana (Madrid, 1886-1945), quien, a diferencia de Picasso, que utiliza en la obra que hemos analizado una técnica rápida (aguatinta) con la que plasma en esbozo gestual un momento de la tauromaquia, representa de forma crítica en su obra *El desolladero* (véase imagen 13), valiéndose de una técnica más elaborada, un caso claramente tipológico de “cosificación” y “especismo” referido al mismo espectáculo, la tauromaquia (Salazar, 2020).

Pues en esta obra denuncia la parte más oscura del universo taurino, expresando la残酷和dureza de la fiesta a través de la muerte del toro y de los caballos, igual que hizo en el escrito del mismo título:

Una puerta ancha y fuerte pintada de rojo, como la barrera que comunica con el ruedo, es la del toril. Al lado del establo de los toros, y de las cuadras de caballos, está el patio donde se les desuelta, y en él hay unos cuantos cajones, numerados y muy fuertes, [...]. Sobre el montón de cadáveres se han echado unas paletadas de tierra para apagar la sangre y el desagradable aspecto de las tripas. Arrimadas a la pared hay

unas cubas grandes y cubos de cocina: es el botiquín. En el frente, el cuidado de los caballos heridos junto a los caballos muertos semienterrados; en el centro, el protagonista, el toro, preparado para ser desollado y al fondo, como contrapunto, los caballos de reserva dispuestos para ser montados. Una escena vivida, tamizada por su visión trágica, que se traduce en una obra verista de gran impacto (ibíd.).

Imagen 13. Jóse Gutiérrez Solana (1924), *El desolladero*, óleo (ibíd)

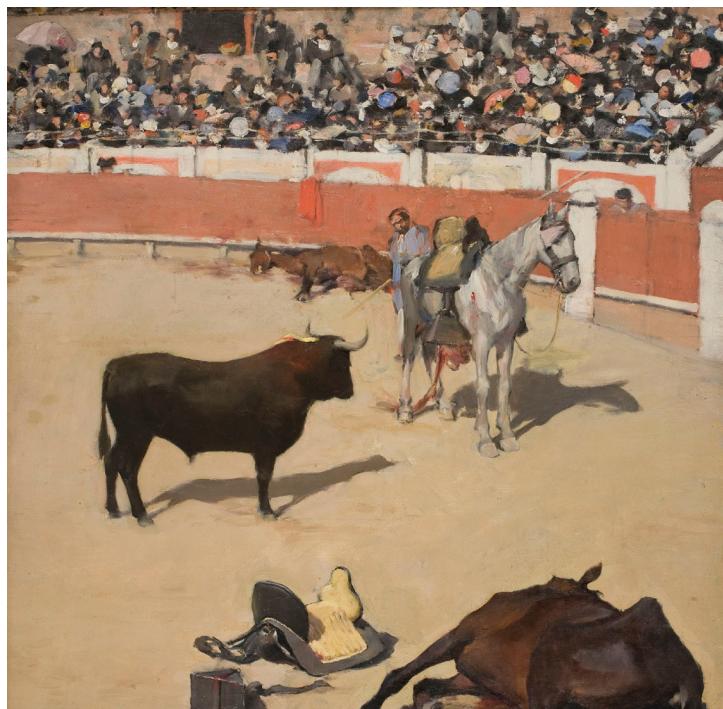


Finalizando este breve apartado de muestra de obras de arte, con el análisis del fragmento de una obra del artista catalán Ramón Casas (Barcelona, 1866-1932), una de las pocas pinturas de temática taurina que reiteran la mirada de Solana, que forma parte de una escena de la obra *Toros, caballos* (véase imagen 14 en pág. sig.). Podemos relacionar esta obra de Casas tanto con la de Picasso como con la de Solana, aunque muestra un momento diferente del espectáculo taurino. No es la cogida del torero, como en Picasso, ni los *disjectamembra* de caballos y toro al finalizar la corrida; ahora estamos en el ruedo. Si Solana agudiza la profundidad de la dura残酷 en un recinto oculto al espectador-taurino², Casas muestra en el escenario-ruedo la tragedia que padecen los animales, dos caballos derrotados en el suelo, un caballo de pie con sus vísceras colgando. El toro expectante ante la suerte de sus hermanos-caballos representa la figura del símbolo del toreo, como anuncio de la cultura tan arraigada en este espectáculo dantesco. El torero está casi oculto detrás del caballo que se mantiene de pie con sus vísceras colgando, quizá rumiando su vergüenza como humano por tal espectáculo creado para el divertimento de otros. Los espectadores que pueblan el coso, al fondo, camuflados quizá bajo las intencionadas pinceladas de Casas, pues el público es sometido al

² "EL Mnac adquiere una pintura taurina de Ramón Casas" *La Vanguardia* 16/11/2009. Recuperado de: <https://www.lavanguardia.com/cultura/20091116/53824957690/el-mnac-adquiere-una-pintura-taurina-de-ramon-casas.html>

anonimato por la intención del pintor. Si Solana trabaja con colores que se dirigen a lo oscuro, Casas utiliza una paleta más brillante y luminosa con la firme intención de enfocar y desatacar tal残酷 que está sucediendo.

Imagen 14. Ramon Casas (1886). *Toros, caballos*, óleo 1886³.



En este rápido panorama, en absoluto falto de intensidad, que trazo tipológicamente a través de varias obras de arte, podemos advertir cómo, considerado desde el punto de vista de la empatía animal, el arte nos ofrece diversas modalidades tipológicas de sentimientos, de interacciones, que van desde el miedo hasta el respeto, hasta el maltrato, hasta la indiferencia. En Cerbero vemos el miedo mientras que en la serpiente vemos lo oscuro, el temor.

Como ya hemos señalado, no cabe la menor duda de que las artes plásticas son una fuente primordial de documentación para mostrar tanto el reflejo del especismo que a lo largo de la historia de nuestra humanidad (al menos occidental, que es lo que aquí hemos mostrado) ha existido, como la posibilidad de considerar representaciones que nos dirigen hacia el respeto y el cariño hacia los animales no humanos.

³ Museo Nacional de arte de Catalunya. Recuperado de: <https://www.museunacional.cat/es/colleccio/toros-caballos-muertos-o-lestiu-tota-cuca-viu/ramon-casas/214436-000>

3. LA EXPRESIÓN PLÁSTICA: HACIA EL BUEN CONTEXTO DE DESARROLLO DE LA EMPATÍA

En 2011 la College Art Association of América (a partir de ahora CAA) publicó una breve guía sobre el uso de animales en el arte que muestra un posible camino para solventar esta cuestión, pues lo que difícilmente se encuentra en textos teóricos o declaraciones de artistas es una argumentación profunda sobre las razones del uso de animales. El texto recomienda a quien incluya animales en sus obras preguntarse si alguna práctica podría causar dolor o incomodidad al animal y qué alternativas a esta situación podría haber. Relacionado con esto, hay una pregunta en él que siempre me ha parecido clave y que es *¿puedes lograr lo mismo reemplazando al animal?*

Y es que, dado que muchas áreas de las artes visuales utilizan temas animales, desde fotografías tomadas del medio ambiente, hasta el uso de materiales en el arte derivados de subproductos animales o el uso de animales vivos en una actuación, la Asociación de Arte Universitario respalda los siguientes principios:

I) A los artistas y otros profesionales de las artes visuales se les debe permitir una gama completa de posibilidades expresivas para que el arte mantenga un papel vital en la sociedad humana.

Con esa expresión viene la responsabilidad cuando los artistas y otros utilizan temas animales en el arte. Así, la CAA no respalda ninguna obra de arte que resulte en crueldad hacia sujetos animales. Además, dado que los animales no tienen derecho a negarse, la CAA pide a los artistas y otros profesionales de las artes visuales que examinen con el mayor cuidado cualquier práctica que requiera el uso de animales en el arte.

Para perpetuar este estándar ético, los profesionales de las artes visuales deben considerar las siguientes cuestiones y preguntas antes de realizar cualquier práctica con animales vivos.

II) Ninguna obra de arte, en el curso de su creación, debe causar dolor, sufrimiento o angustia física o psicológica a un animal.

La CAA recomienda que cualquier usuario de animales en el arte se plantea estas preguntas antes de comenzar la obra de arte:

- ¿Puedes hacer lo mismo reemplazando al animal, reduciendo el número de animales, o refinando su uso?

- ¿Has explorado las normas y directrices institucionales en su institución de origen, si las hay, que se aplican al uso de sujetos animales para la investigación?
- ¿Conoces las normas y directrices nacionales para el uso de animales en la investigación, como las elaboradas por la National Science Foundation o por otras organizaciones profesionales a las que pertenece?
- ¿Has hablado de alguna práctica que pueda resultar en dolor o malestar para el sujeto animal? ¿Has considerado alternativas?
- ¿Has investigado sobre la biología de su sujeto animal para comprender aspectos de su fisonomía y experiencia?⁴

4. LA EDUCACION EN VALORES: ENSEÑAR LA EMPATÍA, DESARROLLARLA Y POTENCIARLA EN NUESTRA ESPECIE ANIMAL HUMANA

Vamos a mostrar distintos proyectos y teorías sobre cómo llegar a desarrollar y potenciar la empatía desde los centros de enseñanza mediante una educación en valores y para ello se menciona a algunos autores como Salmurri (2015), Goleman (1996) o Shapiro (1997).

Ferran Salmurri, psicólogo clínico y autor de varios libros, sostiene que existen muchas publicaciones que nos muestran pautas para ejercitar y potenciar la empatía. Sería necesario determinarlas y localizarlas en el desarrollo educativo de cualquier nivel académico y pedagógico, pues con ello se adquirirían las diferentes habilidades sociales, pues sin duda alguna, *si en este mundo se practicara la empatía con mayor frecuencia, sería un mundo mejor* (Salmurri, 2015:143).

La empatía es un factor clave para conseguir dichas habilidades. Para ser exitoso no solo es necesario tener un coeficiente intelectual alto, también es necesario comprenderse a uno mismo, las metas, intenciones, reacciones, entre otras cosas, a la vez que se comprende a los demás y sus sentimientos:

La capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos y los de los demás, de motivarnos y de manejar adecuadamente las relaciones.

(Goleman, 1996, p. 98)

⁴ "The use of animal subjects in art: statement of principles and suggested considerations". Advancing art design (2011). Recuperado de: <https://www.collegeart.org/standards-and-guidelines/guidelines/use-of-animals>

Si la empatía se desarrolla desde edades tempranas vamos a encontrarnos luego con niños y niñas más sociales, que serán más colaboradores con todo su entorno. A esto se le suma que los niños empáticos son menos agresivos con los demás y van a expresar mejor sus sentimientos, lo que va a generar mejor comunicación con sus padres y amigos (Vaquer, 2017).

El fomentar la empatía en el aula generará a posteriori un mensaje referido al concepto de ciudadanía que podemos leer desde el concepto de teoría de juegos de suma no nula de Robert Wright (2005), periodista y académico estadounidense, además de un reconocido autor de superventas sobre ciencia, psicología evolucionista, historia, religión, que ya hemos nombrado con anterioridad afirma que el niño será quien transmita ese mensaje ampliador, colaborativo y no competitivo a su entorno, ya que la educación del niño en el aula puede modificar la filosofía de vida de su familia en lo que se presenta como una reeducación de su ambiente, y esta reeducación de sus padres provoca la conocida como “revolución emocional” (Drucker, 2013). Así pues, no cabe la menor duda de que ese factor de empatía está hoy casi anulado, como argumenta Ben Shapiro (2020), abogado conservador y escritor, que considera que los niños sufren un gran problema de desarrollo emocional deficiente, causado por la poca atención que les prestamos en casa debido a una creciente influencia de la televisión y los medios digitales:

Todo esto conlleva un desarrollo emocional mucho más débil ligado al poco afecto que reciben hoy en día los niños por diversas causas ligadas a la estructura de su entorno, a factores laborales y personales que tienen que ver con la forma de vida en la que sus padres están inmersos.

(Shapiro, 1997, p. 78)

Por su parte, el psicólogo Ferrán Salmurri (2015), de quien acabamos de hablar, considera la necesidad imperiosa de introducir la educación emocional en las aulas (y en el resto de los ámbitos sociales) difundiendo el mensaje de la necesidad urgente de implantar la empatía en las aulas a fin de desarrollar en el alumnado las competencias emocionales (Salmurri, 2015). También Rafael Bisquerra (2008), presidente de la RIEEB (Red Internacional de Educación Emocional y Bienestar), director del Postgrado en Educación Emocional y Bienestar (PEEB) y del Postgrado en Inteligencia Emocional en las Organizaciones (PIE) de la Universidad de Barcelona (UB). Catedrático de Orientación Psicopedagógica, Licenciado en Pedagogía y en Psicología, fundador y primer director del GROP, manifiesta en una entrevista en el 2020 que el principal objetivo de los padres y los docentes es el poder conseguir que los niños sean felices, centrándose en enseñarles a que aprendan a vivir felices:

Las palabras amor y felicidad están bastante ausentes en la práctica educativa.

(Eizaguirre, 2018)

Cabe decir que una manera de enseñar la empatía es el promover la felicidad en el aula, lo que va a facilitar el desarrollo de la inteligencia emocional (Bisquerra, 2007).

También es importante aplicar el efecto de asombro en el aula, puesto que nos ayuda a educar en la sensibilidad y la empatía, consiguiendo en nuestra sociedad personas más humanas y sensibles (L'Ecuyer, 2013). A esto también se añade el educar en la realidad, que favorece al alumnado ser futuros ciudadanos objetivos ante situaciones de decisiones difíciles (L'Ecuyer, 2015). Pues no cabe la menor duda de que en nuestra sociedad actual existe una gran carencia de humanidad y esto es debido a la escasa empatía (Joy, 2013). Muchos profesionales de la docencia y de la psicología consideran como herramientas esenciales en las maneras de educar el hacerlo con ternura y, a la vez, con firmeza, para conseguir la ansiada empatía, que facilita que el alumnado se vuelva más empático, compasivo y pueda entender mejor a los demás (L'Ecuyer, 2013).

Este hecho se demuestra muy a menudo en las aulas, donde docentes con mucha experiencia y grandes conocimientos, pero con pocas habilidades sociales y empáticas, son capaces de apagar el interés del alumnado por el aprendizaje, mientras que docentes con menos conocimientos, pero con grandes habilidades empáticas, comunicativas y sociales, son capaces de inspirar, motivar y encender la curiosidad del alumnado por el aprendizaje (Vivas, 2003).

También existen muchos alumnos que son reacios al aula, poco participativos. Esto puede cambiar si existe una relación de empatía en el aula basada en la confianza, el respeto y el aprecio mutuos. La sintonía y la irradiación emocional son dos habilidades que favorecen la relación empática entre profesorado y alumnado; así, en palabras de Vaello (2009):

El profesor está, voluntaria o implícitamente, modificando una serie de variables irremediablemente presentes en el aula, como la existencia o ausencia de expectativas, la mayor o menor motivación, el nivel de atención que cada profesor consigue, la empatía profesor-alumnos... En cada momento y ante cualquier problema tenemos una ocasión de intervenir con el fin de mejorar el rendimiento y construir un clima de convivencia sano.

Para concluir, habría que añadir que lo más importante es actuar de manera muy efectiva hacia la infancia, teniendo en mente claramente como un gran reto el implantar la empatía en las aulas, pues su consecución llevará a que el niño consiga sentar las bases para la afectividad en la edad adulta (Gómez, 2016).

5. CONCLUSIONES

Es esencial abordar la empatía hacia los animales no humanos en todos los niveles educativos, desde escuelas hasta universidades. Como indica la autora Corine Pelluchon la causa animalista se debe incluir en la política y en la educación ayudándonos a mejorar la sociedad. Así es necesario proponer proyectos educativos alternativos que beneficien a todos. Pues las escuelas deben ser espacios clave para enfrentar la violencia hacia todos los seres vivos, y es moralmente necesario que los nosotros los humanos acuemos de esta manera y eduquemos a los niños en las aulas bajo este concepto de “revolución emocional” entre todos. También debemos de promover una comunidad que incluya a todas las especies animales y resto de seres vivos, similar a la multiculturalidad que busca la equidad sin totalitarismo. El Ecofeminismo debe estar presente en esta educación pues critica el dominio masculino sobre la naturaleza, promoviendo la empatía y valorando la sensibilidad humana. Sugiere un cambio social profundo y resalta cómo las mujeres están subordinadas en esta relación. Además, el arte refleja la relación entre humanos y animales no humanos, y su estudio es fundamental para comprender esta conexión que también es una buena herramienta de gestión en el aula para poder conseguir, afianzar la empatía entre todos los que habitamos este planeta y cuidar nuestro medioambiente.

REFERENCIAS

- Alonso, J. (2019). La serpiente animal maldito del paraíso. *Historia National Geographic*. https://historia.nationalgeographic.com.es/a/serpiente-animal-maldito-paraiso_13771
- Bisquerra, R. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, (10), 61-82. <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXXI/article/view/297/253>
- Bisquerra, R. (2008). *Educación emocional y bienestar*. Wolters Kluwer Educación.
- Bona, C. (2016). *Las escuelas que cambian el mundo*. Penguin.
- De Lora, P. (2003). *Justicia para los animales*. Alianza.
- Drucker, P. (2013). *La sociedad postcapitalista*. Apóstrofe.
- Eliade, M. (2019). *Historia de las ideas y las creencias religiosas*. Herder. (Original work published 1978)
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Editorial Kairós.
- Joy, M. (2013). *¿Por qué amamos a los perros, nos comemos a los cerdos y nos vestimos con las vacas?* Plaza y Valdés.

- Korsgaard, C. (2018). *Fellow creatures: Our obligations to the other animals*. OUP Oxford.
- Kymlicka, W. (2018). *Ciudadanía multicultural: Una teoría liberal de los derechos de las minorías*. Ediciones Paidós.
- L'Ecuyer, C. (2013). *Educar en el asombro*. Plataforma.
- Mies, M. (2019). *Patriarcado y acumulación a escala mundial*.
- Pelluchon, C. (2018). *Manifiesto animalista*. Reservoir Books.
- Robles García, C., & Llamazares Rodríguez, F. (2007). *Real: Relicario de la Monarquía Leonesa*. Edilesa.
- Salazar, M. (2020). *Comentario a “El desolladero” de José Gutiérrez (1924)*, Solana. Fundación Banco Santander. <https://www.fundacionbancosantander.com/es/cultura/arte/colección-banco-santander/el-desolladero>
- Salmurri, F. (2015). *Razón y emoción (Divulgación)*. RBA.
- Shapiro, L. E. (1997). *La inteligencia emocional de los niños: Una guía para padres y maestros*. Grupo Zeta.
- Shiva, V., & Mies, M. (1997). *Ecofeminismo: Teoría, crítica y perspectivas*. Icaria.
- Vaello, J. (2009): “Cada problema en el aula es una ocasión para aprender”. Diario ideal 21/01/2009. Recuperado de: <https://en-clase.ideal.es/2009/01/21/1cada-problema-en-el-aula-es-una-ocasion-para-aprenderr/?ref=https%3A%2F%2Fwww.google.com%2F>
- Vaello, J. (2009, January 21). Cada problema en el aula es una ocasión para aprender. *Diario Ideal*. <https://en-clase.ideal.es/2009/01/21/1cada-problema-en-el-aula-es-una-ocasion-para-aprenderr/?ref=https%3A%2F%2Fwww.google.com%2F>
- Vaquer, M. (2017). Educación para la empatía hacia los animales como estrategia de prevención del bullying escolar. *El Diario (El caballo de Nietzsche)*. https://www.eldiario.es/caballodenietzsche/tesis-animales-prevencion-acoso-escolar_132_3548184.html
- Vaquer, M. (2017): “Educación para la empatía hacia los animales como estrategia de prevención del bullying escolar”. El Diario (El caballo de Nietzsche) Recuperado de: https://www.eldiario.es/caballodenietzsche/tesis-animales-prevencion-acoso-escolar_132_3548184.html
- Vivas, M. (2003). La educación emocional: Conceptos fundamentales. *Sapiens: Revista Universitaria de Investigación*, (4). <https://www.redalyc.org/pdf/410/41040202.pdf>
- Vivas, M. (2003): “La educación emocional: conceptos fundamentales”. Sapiens. Revista Universitaria de Investigación (4). Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/410/41040202.pdf>
- Wright, R. (2005). *Nadie pierde: La teoría de juegos y la lógica del destino humano*. Tusquets.

Formación docente y educación inclusiva: competencias claves para la atención a la diversidad en primaria

Enviado: 13 de marzo de 2025 / Aceptado: 21 de noviembre de 2025 / Publicado: 31 de diciembre de 2025

KEDIL NARSY PEGUERO VALDEZ

Ministerio de Educacion. San Juan de la Maguana, República Dominicana.

kp402apedisanj@gmail.com

ID [0000-0001-9804-712X](#)

JHOAN MANUEL RAMÍREZ DOMÍNGUEZ

Recinto Urania Montás, Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña,
San Juan de la Maguana, República Dominicana.

jhoan32346@gmail.com

ID [0009-0002-1077-5144](#)

EUNEL MARCELUS

Recinto Urania Montás, Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña,
San Juan de la Maguana, República Dominicana.
eunelmarcelus@gmail.com

MARÍA JOSÉ ALCALÁ DEL OLMO FERNÁNDEZ

Profesora Permanente Laboral. Depto. de Didáctica y Organización Educativa,
Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Málaga, España.

mjalcaladelolmo@uma.es

ID [0000-0003-1796-3287](#)

YOGEIRY AYBAR DE LOS SANTOS

Recinto Urania Montás, Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña,
San Juan de la Maguana, República Dominicana.

yogeiry27@gmail.com

ID [0009-0004-4284-7477](#)

DOI 10.24310/ijne.16.2025.21445

RESUMEN

El Ministerio de Educación de la República Dominicana promueve la inclusión como un eje fundamental de su modelo *Educación para vivir mejor*. Su objetivo es garantizar que todos los estudiantes, sin importar su condición de discapacidad, reciban una educación sin discriminación y adaptada a sus necesidades. Este artículo describe las competencias de los docentes de nivel primario para garantizar el aprendizaje de

ABSTRACT

Teacher Training and Inclusive Education: Key Skills for Addressing Diversity in Primary Education

The Ministry of Education of the Dominican Republic promotes inclusion as a fundamental pillar of its Education for a Better Life model, aiming to ensure that all students, regardless of their disability, receive an education free from discrimination and adapted to their needs.



estudiantes con discapacidad en Higüey, República Dominicana. Se utilizó un enfoque cualitativo con un muestreo homogéneo. Se seleccionaron dos escuelas y 14 docentes. Los datos de las entrevistas fueron analizados con el software ATLAS.TI. Los resultados muestran que los docentes carecen de formación necesaria para atender a estos estudiantes, aunque algunos cursaron una asignatura sobre diversidad, no la consideran suficiente. Además, enfrentan dificultades por la falta de recursos didácticos, sobrepoblación y escaso apoyo institucional.

Palabras clave: equidad educativa, formación docente, competencia, discapacidad, integración, adaptación curricular

This article describes the competencies of primary-level teachers in ensuring the learning of students with disabilities in Higüey, Dominican Republic. A qualitative approach with homogeneous sampling was used, selecting two schools and 14 teachers, and the interview data were analyzed using the ATLAS.TI software. The results show that teachers lack sufficient training to support these students. Although some have taken a course on diversity, they do not consider it enough. Additionally, they face challenges due to a lack of teaching resources, overcrowded classrooms, and limited institutional support.

Key words: Educational Equity, Teacher Education, Competence, Disability, Integration, Curriculum Adaptation

1. INTRODUCCIÓN

La educación es reconocida como un derecho fundamental para cada individuo que conforma la sociedad dominicana. La Ley General de Educación No. 66-97, en su artículo 1, establece que todos los habitantes del país tienen derecho a una educación integral, de calidad, permanente, en igualdad de condiciones y oportunidades, sin discriminación alguna. Este marco legal incluye a las personas con algún tipo de discapacidad para asegurar su acceso a una educación equitativa. (Congreso Nacional de la República Dominicana, 1997). Además, la Ley No. 5-13 sobre la Discapacidad en la República Dominicana refuerza este compromiso. En su artículo 52 se indica que la educación inclusiva está garantizada a toda persona con discapacidad, por lo que estas tienen asegurado el acceso, permanencia y participación en el sistema educativo. (Congreso Nacional de la República Dominicana, 2013).

Las políticas educativas y la complejidad de implementar acciones pedagógicas pertinentes en el contexto de la educación inclusiva representan un desafío para los docentes fortalecer sus competencias y poder atender, de manera efectiva, a los niños con discapacidad (Arnaiz et al., 2023; González, 2020). Para ello, es necesario replantear concepciones y metodologías, promoviendo enfoques flexibles y herramientas pedagógicas que garanticen una enseñanza equitativa y de calidad para todos los estudiantes (Gordillo y Prado, 2024).

Sin duda, la educación especial ha cambiado en las últimas décadas. En primer lugar, con el pronunciamiento de la integración educativa y ahora con el énfasis dado al proceso de

educación inclusiva (Amiama-Espaillat, 2020; Contreras y García, 2013; Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura, [Unesco] 2024). Por lo tanto, si la educación para la atención a la diversidad ha transformado su enfoque, las diversas estrategias de un docente para enseñar y desarrollar el aprendizaje también deben estar en correspondencia con los fines de la inclusión al convertirse en agentes de cambio para impulsar “la diversidad, la equidad y la cohesión social” (Unesco, 2024, párr. 6); lo que está aún lejos de alcanzarse porque solo el 61 % de los países ofrece a sus docentes alternativas para la capacitación en materia de educación inclusiva (Unesco, 2020).

En el ámbito dominicano, el MINERD está haciendo esfuerzos para que los derechos con las personas con discapacidad se cumplan, lo cual se evidencia en las distintas órdenes departamentales, ordenanzas, creación del Departamento de Educación Especial presente en todas las regionales del país y distintas estrategias operativas que realiza dicho Ministerio con miras a la inclusión. No obstante, hasta el momento estas acciones han sido insuficientes. Finalmente, no se están creando los espacios correspondientes para que los docentes estén sensibilizados con este tema y puedan generar estrategias y actividades, además de brindar servicios de apoyo del aprendizaje de aquellos estudiantes que tengan alguna condición de discapacidad.

El principal desafío es identificar las competencias docentes necesarias para garantizar una educación inclusiva en el nivel primario, tomando en cuenta la preparación profesional, la aplicación de normativas nacionales y el uso de recursos pedagógicos adecuados.

En este contexto, el estudio presentado describe, desde una perspectiva cualitativa, las competencias docentes para la educación inclusiva en la provincia La Altagracia, específicamente en Higüey. Se tomaron en cuenta las percepciones sobre discapacidad y las experiencias de los actores involucrados en el ámbito educativo. Se examinaron aspectos claves como la preparación profesional en educación de las instituciones de educación superior, el conocimiento y aplicación de normativas nacionales, el diseño de ajustes curriculares y la creación de entornos de aprendizaje accesibles.

Además, se analizaron los lineamientos establecidos por el sistema educativo, las iniciativas implementadas por el Ministerio de Educación (MINERD) para sensibilizar a los maestros sobre el tema. Asimismo, se examina qué materiales y herramientas pedagógicas les han proporcionado para apoyar la labor de la inclusión educativa en las aulas de educación primaria.

La investigación también se enfocó en caracterizar las estrategias didácticas que emplean los docentes para fomentar la inclusión. Estas estrategias son clave para asegurar que los estudiantes con discapacidad se sientan parte del entorno escolar y puedan desarrollar sus

competencias de manera efectiva. Al conocer estas prácticas, se podrán generar recomendaciones que contribuyan a mejorar la calidad de la educación inclusiva en la región. Además de la formación que reciben los docentes en las universidades y qué trabajos está realizando el MINERD para asegurar que los docentes sean sensibilizados con el tema.

Finalmente, este estudio insta a los docentes, al Ministerio de Educación y a las instituciones de educación superior responsables de la formación docente a que prioricen la educación inclusiva y adopten medidas concretas para su fortalecimiento. Las acciones efectivas en este ámbito pueden servir como medida para que muchas más personas accedan a una educación de calidad.

Fundamentación Teórica

La educación inclusiva se fundamenta en el respeto. La educación estará basada en el respeto a la vida, el respeto a los derechos fundamentales de la persona, al principio de convivencia democrática y a la búsqueda de la verdad y la solidaridad, es decir que las personas con discapacidad tengan las mismas oportunidades en educarse y que sus derechos fundamentales sean cumplidos. De igual modo, busca desarrollar programas que sostengan el proceso de enseñanza aprendizaje libre de exclusión y desigualdades en el contexto educativo (Murillo et al., 2020).

En este mismo orden de ideas, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) refiere que la discapacidad es la interacción que tiene una persona con algún tipo de limitación o condición (físicas, mentales, sensoriales, intelectuales) y las barreras en su entorno que evitan ejercer su participación y desenvolvimiento libre y plena en la sociedad de manera independiente (SIUBEN, 2018). Según la Organización Mundial de la Salud, la discapacidad son aquellas deficiencias, limitaciones de la actividad y restricciones de participación que una persona presenta que obstaculizan su vida cotidiana (OMS, 2011).

Siguiendo esta misma línea, la discapacidad se refiere a la relación entre una persona que presenta algún tipo de limitación o condición (física, mental, sensorial o intelectual) y las barreras presentes en su entorno, las cuales dificultan o impiden su plena participación y desenvolvimiento en la sociedad de manera autónoma. Según el Sistema Único de Beneficiarios (SIUBEN, 2018), estas barreras pueden ser de naturaleza social, ambiental o actitudinal.

El desarrollo de comunidades educativas inclusivas implica reconocer y atender la diversidad en las aulas, tal como lo señalan Gutiérrez et al. (2024). Estos autores explican que las concepciones docentes influyen significativamente en la creación de un enfoque pedagógico inclusivo, lo que resalta la importancia de que los maestros comprendan las necesidades individuales de cada estudiante para promover su desarrollo integral.

El trabajo de Murillo et al. (2020) arrojó como resultado la necesidad de formación inicial y permanente del profesorado, especialmente con temas relacionados con la educación inclusiva y con la atención a la diversidad, otros autores (Amaima-Espaillat, 2020; Acosta y Arráez, 2014; UNESCO, 2024) recomiendan lo mismo.

En un estudio realizado por el Sistema Único del Beneficiario (SIUBEN) en el 2018 se indica que existe un déficit de personal docente y técnicos formados para educar a niños, niñas y adolescentes con discapacidad, por lo tanto, es lo que está dificultando garantizar la educación a estos niños. Ahora bien, esta situación no solo atañe a los docentes, ya que ellos no han recibido la formación pertinente para adquirir esas competencias que el sistema educativo necesita para atender a esta necesidad de una población que no está siendo integrada en las escuelas. Este mismo estudio señala brechas significativas en materia de acceso y logros de escolaridad.

En concordancia con lo anterior, Dopico Rodríguez y Menéndez Suárez (2024) destacan la necesidad de una formación que aborde específicamente la diversidad, la equidad y la inclusión. La falta de comprensión sobre estos conceptos puede afectar negativamente las prácticas pedagógicas y, en consecuencia, el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad. Por ello, resulta crucial fortalecer las políticas educativas actuales y fomentar espacios de reflexión en las instituciones educativas, con el propósito de sensibilizar al profesorado sobre la importancia de la inclusión.

Por su parte, Arnaiz et al. (2023) evidencian que, aunque el liderazgo escolar suele impulsar iniciativas inclusivas, persiste el desconocimiento sobre su propósito y aplicación práctica. Estos autores sugieren implementar estrategias colaborativas y de indagación dialógica para fortalecer la inclusión en las escuelas primarias, lo que coincide con la necesidad de capacitar a los docentes en estas áreas.

Del mismo modo, Menéndez Suárez y Dopico (2024) identifican barreras significativas para la inclusión en el contexto español, relacionadas con la falta de formación y el desconocimiento sobre el verdadero significado de la inclusión. Esta situación podría reflejarse también en el contexto de Higüey, donde se requiere una alineación efectiva entre las políticas educativas y su aplicación en las aulas.

Por otro lado, Fortuna y Peralta (2024) analizaron la percepción y actitud de los docentes hacia la educación inclusiva, encontrando que, si bien la mayoría muestra una actitud positiva, existen áreas de mejora, especialmente en la capacitación y formación. Asimismo, se identificaron desafíos como la escasez de recursos y materiales adecuados al contexto, así

como la indiferencia hacia ciertos grupos de estudiantes. Estos autores enfatizan la necesidad de diseñar políticas y programas que amplíen los conocimientos de los docentes, fortalezcan su formación y promuevan un entorno inclusivo en el aula.

Asimismo, Madero Chamorro (2024) exploró las concepciones de los docentes de educación básica primaria sobre la educación inclusiva en una institución colombiana. Su estudio, de carácter cualitativo, reveló que estas concepciones se basan más en las experiencias prácticas que en la formación teórica formal en el ámbito de la inclusión. Esto resalta la importancia de crear espacios de reflexión sobre la práctica pedagógica y la necesidad de investigar en esta área.

En la misma dirección, Espinosa y Valdebenito (2024) realizaron un estudio en Chile que develó las concepciones docentes respecto a la educación inclusiva. A través de una metodología fenomenológica, identificaron que, aunque los docentes muestran actitudes positivas hacia la inclusión, en la práctica sus enfoques tienden más hacia la integración o segregación de los estudiantes. Esto subraya la necesidad de diseñar estrategias de comunicación, reflexión y trabajo colaborativo para mejorar la implementación de la educación inclusiva en diversas instituciones educativas.

Flores y García (2016, citados en Murillo et al., 2020) identificaron que dentro de las principales necesidades del alumnado con discapacidad en el aula regular se encuentran la flexibilidad del profesorado y la implementación de adecuaciones curriculares y ajustes metodológicos, ya que la capacitación recibida ha sido en su mayoría teórica, por lo que no se ha logrado una sensibilización e impacto en sus prácticas docentes. Esto genera que el docente no tenga conocimiento de las prácticas concernientes a la integración de las personas con discapacidad.

Por último, Gordillo y Prado (2024) realizaron una revisión metódica sobre la formación docente en el ámbito de la inclusión y su impacto. Identificaron como aspectos clave la capacitación, la sensibilización y la mejora didáctica para que los docentes apliquen prácticas inclusivas de forma efectiva. Además, señalaron la importancia de continuar investigando la formación de los maestros en servicio y explorar nuevas estrategias que promuevan una educación más equitativa.

2. MATERIALES Y MÉTODOS

En vista de que este proyecto tiene como objetivo principal describir las competencias que tienen los docentes del nivel primario para garantizar el aprendizaje de estudiantes con dis-

capacidad en la región de Higüey en República Dominicana, esto para tener una visión real sobre el tema y recoger informaciones útiles sobre las necesidades formativas que al respecto tienen los docentes para brindar educación de calidad e inclusiva a niños que tengan algún tipo de discapacidad. Para lograr los objetivos planteados se utilizó un enfoque interpretativo-cualitativo para la recolección y análisis de datos.

Se realizó un análisis para comprender las dimensiones de la problemática que se quieren conocer, las informaciones que se proporcionaron de manera subjetiva se trataron bajo los principios éticos para que estos sean confiables y de utilidad para el conocimiento científico.

De igual manera, los datos proporcionados se proyectan buscarlos y analizarlos mediante la metodología cualitativa, esto dada a la importancia de los datos que nos proporcionarán la conversación o diálogo a través del cuestionario aplicado en las entrevistas con los profesionales de educación en las aulas (docentes) que se pretende estudiar de manera generalizada.

Muestra

El tipo de muestreo de esta investigación es con características homogéneas, ya que se busca seleccionar, analizar y describir a profundidad las características de un subgrupo (en este caso docentes de primaria) lo cuales son informantes claves para la cual se ha diseñado este proyecto que es describir las competencias de los docentes y su relación con los aprendizajes en estudiantes con discapacidad en la región de Higüey.

Para esto se escogieron dos centros educativos de la Regional 12 Higüey del distrito 01. Los centros educativos son La Salle la Florida con 11 docentes del nivel primario y la Escuela Primaria Hermanos Trejos con 47 docentes. El total de los docentes es de 59 de los cuales se seleccionaron 14 docentes del nivel primario para realizarles una entrevista con un cuestionario de 15 de preguntas que sirvieron de base para este trabajo de investigación, como se muestra en la Tabla 1.

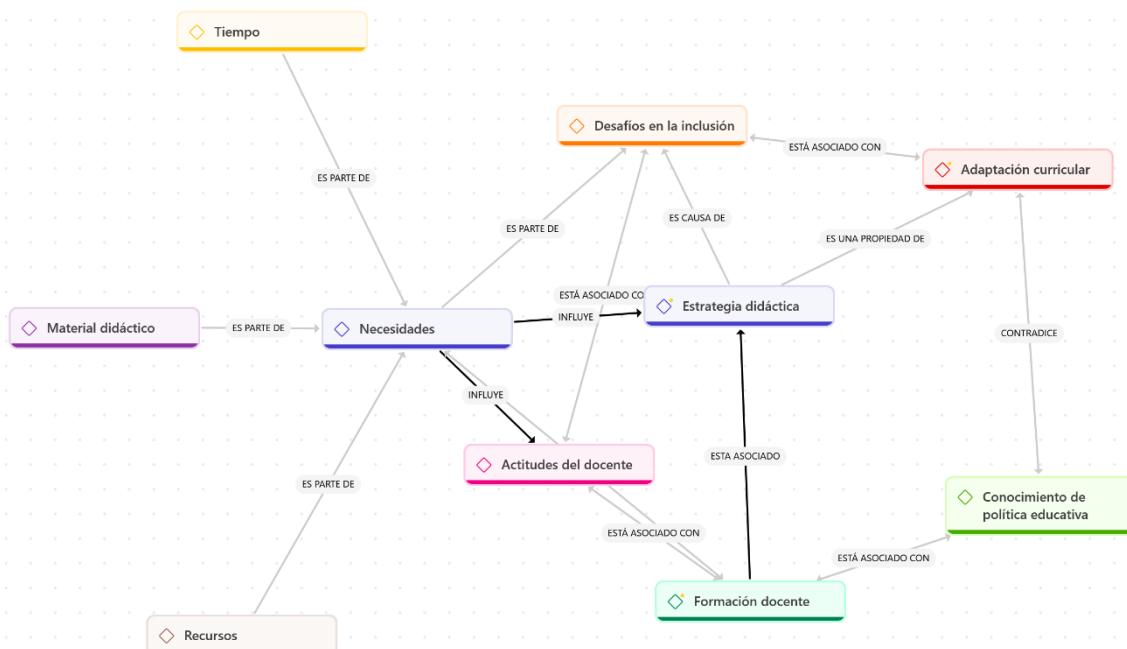
Tabla 1. Relación de centros educativos y personal docente por distrito

Provincia La Altagracia Regional 12	Escuelas	Cant. profesores	Códigos
12-01	Escuela La Salle la Florida	07	01614
	Escuela Primaria Hermanos Trejos	07	01611
TOTAL		14	

3. RESULTADOS

Tras recopilar la información se procedió a clasificarla mediante un análisis cualitativo realizado con el software [Atlas.ti](#). Las redes creadas en [Atlas.ti](#) fueron obtenidas enfocadas a los objetivos lo que facilitó la identificación y organización de los principales desafíos de los docentes, limitaciones, formación, actitud, estrategias y otros aspectos expresados por ellos.

Figura 1. Red semántica que interrelaciona los resultados



Fuente: Elaboración propia a través del programa [Atlas.ti](#) versión 2024.

Desafíos Enfrentados por los docentes

Un factor común identificado en las entrevistas es la sobre población de estudiantes en las aulas. Los docentes señalaron que los espacios son reducidos, lo que dificulta brindar la atención adecuada a cada estudiante. Además, mencionaron la falta de tiempo, el desconocimiento y preparación en el tema de discapacidad, escasa capacitación para adaptar los contenidos curriculares y la carencia de herramientas para trabajar con estudiantes con discapacidad.

Formación Profesional de los docentes

Los entrevistados expresaron que carecen de formación específica en el área de discapacidad. Afirmaron que durante su formación no recibieron ningún tipo de preparación en este ámbito,

ni han tenido acceso a programas de capacitación continua que los orienten en la atención de estos estudiantes. Algunos mencionaron haber cursado una asignatura relacionada, pero consideran que su contenido es insuficiente para enfrentar las necesidades en el aula.

Actitud y disposición de los docentes

A pesar de las dificultades mencionadas, los docentes muestran una actitud positiva en y están dispuestos a recibir formación en discapacidad si las autoridades educativas lo requieren. Reconocen que la inclusión es una realidad que deben afrontar y que su labor debe estar guiada por un servicio de vocación y empatía. Este hallazgo resultó alentador si se compara con el estudio de campo realizado por Supriyanto (2019), quien menciona que los docentes con formación inclusiva son más propensos a tener una actitud favorable hacia la inclusión, lo cual permite plantear la siguiente interrogante ¿Cómo será el desempeño de los docentes entrevistados después de ser capacitados en esta área?

Estrategias utilizadas por los docentes

Los docentes ajustan las estrategias pedagógicas en función del tipo de discapacidad presentada por los estudiantes. Entre las técnicas más utilizadas destacan los juegos de roles en las actividades, simplifican y trabajan de manera personalizada. Además, estos recurren a juegos didácticos y estrategias trabajo grupal para facilitar la integración y el aprendizaje.

Adaptaciones curriculares

Los docentes comprenden que el currículo es flexible y que los contenidos pueden ajustarse y simplificarse para atender las necesidades de los estudiantes con discapacidad. Sin embargo, consideran que estas modificaciones tienen ciertos límites y, aunque reconocen la importancia de criterios de evaluación flexibles, no mencionaron indicadores ni procedimientos específicos para implementarlos.

Conocimiento sobre políticas públicas de inclusión educativa

En cuanto a las políticas públicas de inclusión educativa hacia los estudiantes con discapacidad, la mayoría de los docentes manifestó desconocimiento sobre su contenido. Algunos señalaron tener nociones generales, pero piensan que estas normativas no se ajustan a la realidad de las aulas. Por ello, han destacado la necesidad de ser capacitados en cuanto a este tema para atender de manera adecuada a los estudiantes con discapacidad.

Recursos y apoyo institucional

Los recursos para la adaptación de materiales educativos son limitados, lo que dificulta la atención adecuada a los estudiantes con discapacidad. Además, existe poco respaldo institucional para la preparación y capacitación continua de los docentes, lo cual afecta la mejora de sus prácticas dentro del aula. Los docentes sugieren que debería impartirse talleres específicos sobre inclusión y discapacidad. Por último, consideran que las aulas no están adecuadamente preparadas para incluir a estos estudiantes y que las escuelas deben realizar ajustes significativos.

4. DISCUSIÓN

La Unesco (2005, citada por Reyes et al., 2019) define la educación inclusiva como el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, la cultura y la comunidad, para reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo, sumándole a esta definición la educación inclusiva debe estar sujeta bajo los principios éticos, humanos y de sensibilización social que busque la uniformidad de todos bajo un esquema de equidad y justicia.

Un docente con competencia en educación inclusiva demuestra habilidad para trabajar con estudiantes con discapacidad, lo cual abarca tanto su actitud y experiencia práctica en las aulas (Espinoza y Vásquez, 2019). Los docentes entrevistados mencionan las carencias en formación en el área de la discapacidad por lo que su ejercicio profesional se ve afectado, además dicen que no tienen la suficiente preparación para enfrentar esta situación en el aula.

La mayoría no la tenemos y es difícil enfrentarse a estas situaciones sin preparación.

Entrevistados #3

Si nos capacitan, no estaríamos experimentando ni dando palos a ciegas, sino que ya tendríamos el conocimiento para actuar adecuadamente en cada situación con esos niños y obtener mejores resultados.

Entrevistado #7

La carencia de estas competencias no solo limita la capacidad de los docentes para planificar de manera efectiva, sino que también afecta la calidad del aprendizaje de los estudiantes con discapacidad. Un docente formado para la inclusión educativa necesita contar con una amplia y sólida formación pedagógica (Calvo, 2013, Unesco, 2020; 2024) para que su nivel de competencia esté al nivel de poder atender a estudiantes con discapacidad y contribuir a satisfacer sus necesidades educativas.

En las entrevistas realizadas, los docentes expresan no haber recibido una formación específica para enfrentar estos casos en las aulas desde una perspectiva pedagógica y hacen mención que solo recibieron una asignatura relacionada con la diversidad en el aula, pero que esta no fue suficiente para que hoy en día durante su práctica pedagógica llenara las expectativas que una real una inclusión de estudiantes con discapacidad necesita.

Realmente no recibí formación específica sobre cómo trabajar con estudiantes con discapacidad.

Entrevistado #5

No recibí una formación específica sobre el tema de discapacidad.

Entrevistado #10

Según Bazuerto y Samada (2021), la formación del docente es la que marca la diferencia para poder llevar a cabo una educación inclusiva a niños con algún tipo de necesidad educativa especial. Esta implica valores de igualdad democracia, tolerancia y respeto de la diversidad.

Castillo et al. (2020) y Rodríguez (2020) destacan la importancia de la formación inicial desde las universidades para que los docentes puedan suplir estas necesidades que se presentan en las aulas con estudiantes que tengan alguna condición de discapacidad, pero que también se den procesos de formación continua para aquellos maestros que están en las aulas para que así su nivel de competencia aumente y puedan responder a estas necesidades.

La falta de capacitación específica puede dificultar el manejo de situaciones con alumnos con discapacidad en el aula. Los docentes reconocen la importancia de recibir formación para poder brindar una educación inclusiva y personalizada. Muchos han adquirido conocimientos a través de la experiencia, pero destacan la necesidad de una preparación formal. Según Alvear Roman et al. (2024), la capacitación docente es esencial para la inclusión educativa en estudiantes de educación superior. Además de la formación docente para la atención de personas con discapacidad es un elemento necesario dentro de la educación en derechos humanos (Prince Torres, 2024).

En consonancia con estudios previos, se destaca la importancia de la formación docente y jornadas de capacitaciones continuas (Soto et al, 2022; Escobar et al., 2020) que ayuden al maestro a implementar estrategias didácticas efectivas y las competencias de educación inclusiva necesarias (Meza et al., 2023) para promover la igualdad de oportunidades educativas, con énfasis en la necesidad de que las instituciones de educación superior adapten sus currículos para apoyar esta meta (Gordillo y Prado, 2024).

La actitud del docente es clave para que la educación inclusiva se lleve a cabo, esta comprende un conjunto de percepciones, creencias, sentimientos y las posturas educativas que centren sus esfuerzos para lograr desarrollar los aprendizajes de los estudiantes con discapacidad en aulas regulares (Chinchilla, 2023).

La actitud y disposición de los docentes es positiva, ya que la mayoría está dispuesta a formarse y mejorar sus prácticas en educación inclusiva. Sin embargo, enfrentan limitaciones significativas, tanto a nivel personal (falta de formación) como estructural (falta de recursos y apoyo institucional).

Los docentes expresan que enfrentan serias limitaciones y desafíos en las aulas con la implementación de la educación inclusiva por múltiples factores. Estos desafíos limitan el buen ejercicio profesional de los docentes en donde estos deben centralizar sus secuencias didácticas en desarrollar estrategias didácticas inclusivas que atiendan a la particularidades de cada estudiante, utilizar recursos didácticos adaptados a la necesidad y tipo de discapacidad (Ávila y López, 2021), encaminado a desarrollar todo un proceso que promueva la participación, integración y atención adecuada de todos los estudiante con discapacidad, pero esto está siendo limitado por múltiples factores.

A pesar de los desafíos, están dispuestos a aprender y mejorar para garantizar la igualdad educativa para todos los estudiantes.

El desafío más grande es adecuar los contenidos a los estudiantes con discapacidad. No es fácil cambiar la metodología a la que estamos acostumbrados para que esos estudiantes logren alcanzar el mismo aprendizaje que los demás.

Entrevistado #12.

Lo que se puede corroborar en la investigación realizada por King et al. (2020), en esta se plantea que los contenidos del currículo deben adaptarse al aprendizaje del estudiante tomando en consideración la representación múltiple, la cual consiste en presentar la información desde distintas aristas para abordar las diferencias de percepción y el procesamiento de información. Distintas formas de expresión y acción, compromiso y motivación de los estudiantes.

El mayor desafío es la superpoblación. Tenemos aulas pequeñas con muchos estudiantes, y eso hace más difícil atender a todos adecuadamente.

Entrevistado #09

Pero ya dentro del aula, siempre se presentan algunos casos de niños con alguna discapacidad. Eso es algo que fui trabajando ya en el campo, en la marcha, y eso me ha impulsado. No porque tuve alguna preparación, sino por la experiencia.

Entrevistado #07

En las entrevistas se revela un esfuerzo considerable por parte de los docentes para adaptar el currículo y las actividades de manera flexible a las necesidades de los estudiantes. Dentro de la formación pedagógica, un docente que busque la inclusión educativa requiere concebir el currículo como un marco referencial que permita su contextualización inclusiva (Calvo, 2013).

Hay que adaptar el currículo para que puedan participar sin sentirse excluidos.

Entrevistado #08

Aunque hay criterios de evaluación establecidos, debemos ser flexibles.

Entrevistado #02

Los docentes recurren a una simplificación de contenidos y la individualización de tareas como principal enfoque. Sin embargo, estas estrategias dependen mucho de las capacidades individuales del docente, ya que la falta de capacitación les obliga a “experimentar” y modificar actividades sobre la marcha.

Sin embargo, la falta de recursos y apoyo institucional limita sus capacidades. Los recursos didácticos son imprescindibles que los docentes las incluyan en las metodologías pedagógicas para llamar su atención, ayudarlos a descubrir su entorno y alcanzar aprendizajes significativos (Chamorro et al., 2023). Según Chinchilla (2023), los recursos se entienden como los medios a través de los cuales se intenta dar respuestas educativas de calidad al alumnado con discapacidad en las aulas regulares para que estos den respuestas o logren los objetivos propuestos en los aprendizajes de estos estudiantes.

Los docentes expresan no contar con recursos didácticos y tiflotecnológico al momento de planificar y llevar a cabo una secuencia didáctica cuando tiene en el aula estudiantes con discapacidad, lo que dificulta hacer que estos logren sus aprendizajes, a pesar de reconocer su importancia.

Los docentes reportan que a menudo simplifican los contenidos y estrategias didácticas, adaptando actividades y haciendo ajustes personalizados para cada estudiante, pero estos esfuerzos no siempre son suficientes, por lo que se necesita capacitar al docente de manera continua en estrategias didácticas que los ayuden a dar respuestas a estas necesidades educa-

tivas y puedan garantizar una educación inclusiva de calidad (Reyes, 2020). La sobrecarga de estudiantes por aula es otro factor que complica la atención individualizada.

En cuanto a las estrategias didácticas, se observa que la mayor parte de los docentes recurre a una simplificación de contenidos y la individualización de tareas como principal enfoque. Sin embargo, estas estrategias dependen mucho de las capacidades individuales del docente, ya que la falta de capacitación les obliga a “experimentar” y modificar actividades sobre la marcha. Por lo que los docentes aprenden cuando toman la iniciativa y emprenden cambios, como utilizar nuevos materiales o implementar nuevas estrategias de enseñanza (Yot-Domínguez y Marcelo, 2022).

El mayor desafío es la superpoblación. Tenemos aulas pequeñas con muchos estudiantes, y eso hace más difícil atender a todos adecuadamente.

Entrevistado #05

La cantidad de alumnos en el aula y mi falta de conocimientos sobre el tema, además de la ausencia de diagnósticos claros.

Entrevistado #10

La principal dificultad es el tamaño del aula. Hay más de 40 estudiantes, lo que hace que mi atención hacia los estudiantes con discapacidad sea limitada. Además, debo atender a otros estudiantes que también tienen dificultades.

Entrevistado #06

Además, los docentes expresan que la falta de diagnósticos claros y precisos sobre las discapacidades de los estudiantes dificulta su capacidad para aplicar estrategias específicas. Sin diagnósticos formales, los educadores se ven forzados a “improvisar”, lo que les genera frustración y un sentimiento de insuficiencia.

La cantidad de alumnos en el aula y mi falta de conocimientos sobre el tema, además de la ausencia de diagnósticos claros.

Entrevistado #11

Cuando tenemos un diagnóstico, podemos aplicar estrategias específicas.

Entrevistado #13

Según Chinchilla (2023) los recursos se entienden como los medios a través de los cuales se intenta dar respuestas educativas de calidad al alumnado con discapacidad en las aulas regulares para que estos den respuestas o logren los objetivos propuestos en los aprendizajes de estos estudiantes.

En múltiples ocasiones, los docentes expresan no contar con suficientes recursos disponibles para poder adaptar los contenidos curriculares para que estos sean dirigidos a estudiantes con discapacidad que respondan sus necesidades educativas, por lo que se presenta como una dificultad para el desarrollo de prácticas inclusivas. Morales Guevara et al. (2018) destacan que las adaptaciones curriculares son fundamentales para facilitar el aprendizaje de los estudiantes, pero estas modificaciones deben realizarse según las necesidades individuales de los alumnos. Estas adaptaciones se deben aplicar desde el proyecto curricular institucional hasta el aula, sin realizar un cambio esencial a la estructura del currículo. Además, es necesario garantizar la accesibilidad del entorno educativo, como dan a entender los autores tomando en consideración lo dicho por Nizbet (2007).

Por lo que es entendible que la poca disponibilidad de estos recursos es una limitante para desempeñar un rol efectivo y funcional dentro de la educación inclusiva, esto causaría desorientación en incertidumbre entre los docentes.

A veces faltan recursos en el centro, lo que complica adaptar el material para estos estudiantes.

Entrevistado #07

Contar con recursos necesarios en el centro educativo.

Entrevistado #14

5. CONCLUSIONES

No se identifica que los docentes cuenten con formación profesional para poder atender a estudiantes con discapacidad del nivel primario, aunque algunos mencionan haber recibido una asignatura relacionada con la diversidad, expresan que no es suficiente para enfrentar los retos que implica la educación inclusiva. A pesar de las limitaciones, los docentes muestran una actitud favorable hacia la capacitación continua sobre el tema de discapacidad, de tal modo esto se podría considerar un punto de partida de gran importancia para los extender los programas de formación continua en esta área.

Las carencias de recursos didácticos, sobre población estudiantil, poco apoyo institucional y la baja capacitación de los docentes causan dificultad en la aplicación de estrategias didácticas inclusivas. Esto provoca limitaciones en sus prácticas pedagógicas con estudiantes con discapacidad, pero mencionan que utilizan el trabajo en grupo, roles activos, juegos didácticos, atención individualizada y manualidades como estrategias didácticas adaptándolas al tipo de discapacidad.

No se precisan adaptaciones propias del currículo, el docente es quien las realiza al momento de planificar, lo cual no es suficiente debido a la falta de conocimiento sobre el tema de discapacidad y de formación inicial y continua, y sobre todo carencias de criterios claros para evaluar las competencias que van adquiriendo los estudiantes con discapacidad.

Analizando el objetivo general se llega que: los docentes no cuentan con las competencias necesarias para atender a estudiantes con discapacidad del nivel primario de acuerdo a lo mencionado anteriormente.

6. LIMITACIONES DEL ESTUDIO

El estudio presentó varias limitaciones que podrían afectar la generalización de los resultados. Uno de los centros que inicialmente aceptó participar en la investigación decidió declinar su participación. Esto limitó los datos y puede haber influido en la representación de la muestra. Las asambleas de la Asociación Dominicana de Profesores (ADP) interfirieron en la programación de las entrevistas y en la recolección de datos. Ello afectó la disponibilidad de los participantes y la profundidad de la información recopilada. La investigación se llevó a cabo en una ubicación y periodo específicos, lo que puede no reflejar adecuadamente las condiciones y contextos de otras regiones.

7. FINANCIACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación VRI-PI-7-2023-005 fue financiada por la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) una institución internacional comprometida con el desarrollo y la cooperación educativa en Iberoamérica. A través de este apoyo económico, se cubrieron diversas áreas del proyecto, lo que permitió la correcta ejecución de las actividades y el cumplimiento de los objetivos establecidos.

Institución Vinculante

El Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU) desempeñó un papel crucial como entidad vinculante que facilitó la conexión entre el proyecto y la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), permitiendo que los fondos necesarios para llevar a cabo la investigación fueran otorgados a través de su colaboración.

8. PROSPECTIVA

Tomando en cuenta los resultados de la investigación sería recomendable diseñar o implementar programas de formación docente, tanto en la etapa inicial (universitaria) como en la continua, para fortalecer las competencias de los educadores.

Además, sería de mucho provecho que se doten a las escuelas de recursos adecuados que permitan a los docentes adaptar de manera efectiva los contenidos curriculares y mejorar la atención de los estudiantes con discapacidad.

Asimismo, promover campañas que sensibilicen a los docentes, estudiantes y familias para fomentar una cultura de inclusión y no solo en el sistema educativo, sino también en el ámbito social.

La consecución de lo anterior traería la recomendación de realizar estudios adicionales que aborden el impacto de las capacitaciones de los docentes, como los recursos adecuados influyen en la manera de adaptar los contenidos del currículo de manera efectiva y el cambio que pueda producir en la sociedad.

REFERENCIAS

- Acevedo, A. (2022). ¿Es la educación inclusiva una realidad? Niñas y niños con Síndrome de Down en la educación primaria [Tesis de grado, Universidad de la República]. Colibri. <https://hdl.handle.net/20.500.12008/31280>
- Alvear Román, M. N., Muñoz Silva, E. F., & Gómez Loaiza, S. E. (2024). Capacitación docente en el proceso de inclusión educativa en estudiantes de educación superior. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinaria*, 8(6), 1377-1387. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i6.14905
- Amiama-Espaillat, C. (2020). Desafíos de la Educación Especial en el desarrollo de escuelas inclusivas. *Ciencia y Educación*, 4(3), 133-143 <https://doi.org/10.22206/cyed.2020.v4i3.pp133-143>
- Araguás, N., y Ponce Uribe, E. (2021). Competencias de los profesores para la atención de los estudiantes con discapacidad en la Facultad de Bellas Artes - Universidad de Panamá. *Acción y Reflexión Educativa*, (46), 231–243. <https://doi.org/10.48204/j.are.n46a10>.
- Arnaiz, P., Farías, B., & Alcaraz, S. (2023). Implementación de la educación inclusiva en el centro educativo Padre Lamarche de la República Dominicana: un estudio de caso. *International Journal of New Education*, (11), 137–157. <https://doi.org/10.24310/IJNE.11.2023.17081>

- Dopico Rodríguez, E., & Menéndez Suárez, C. (2024). Obstáculos formativos a la inclusión educativa. *International Journal of New Education*, 12, 195–210. <https://revistas.uma.es/index.php/NEIJ/article/view/20403>
- Espinosa Dávila, J., & Valdebenito Zambrano, V. (2016). Explorar las concepciones de los docentes respecto al proceso de educación inclusiva para la mejora institucional. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1). <https://doi.org/10.4067/S0718-73782016000100010>
- Estrategias educativas inclusivas y su relación con la autoeficacia de docentes en formación. *Actualidades Investigativas en Educación*, 20(1), 25. <https://doi.org/10.15517/aie.v20i1.40060>
- González, M. A. (2020). Actitudes respecto a la atención a la diversidad en estudiantes de educación de la provincia de Santo Domingo. *Revista de Investigación y Evaluación Educativa*, 7(2), 27-36. <https://doi.org/10.47554/revie2020.7.3>
- Gordillo, M., & Prado, V. (2024). Formación docente y práctica pedagógica en la educación inclusiva: revisión sistemática. *Ciencia y Educación*, 8(2), 75-93. <https://doi.org/10.22206/cyed.2024.v8i2.31041>
- Gutiérrez-Ríos, M. Y., Pineda Robayo, A. del R., & Castro Álvarez, L. M. (2024). Concepciones de discapacidad y educación inclusiva: Una mirada desde la pedagogía. *International Journal of New Education*, 12, 179–194. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9426739.pdf>
- Jorge Navarro, M. G., Sánchez, L. E., & Herrera, M. E. (2013). Políticas de inclusión en la formación docente: Las trayectorias culturales de los alumnos en los institutos de formación. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, (8), 117-130. <https://www.redalyc.org/pdf/185/18532163008.pdf>
- King-Sears, M. E., y Johnson, T. M. (2020). Universal Design for Learning: Scoping Review and Recommendations for Interdisciplinary Research. *Journal of Special Education Technology*, 35(1), 3–15. <https://doi.org/10.1177/0162643419878877>.
- Madero Chamorro, J. D. R. (2017). Concepciones de los docentes de básica primaria sobre educación inclusiva en la Institución Educativa María Inmaculada de San Benito Abad Sucre - Colombia. *Entornos*, 30(2), 37. Universidad de Sucre. <https://revistas.unisucre.edu.co/index.php/entornos/article/view/XXX>
- Malinen, O.-P., Savolainen, H., Engelbrecht, P., Xu, J., Nel, M., Nel, N., & Tlale, D. (2013). Exploring teacher self-efficacy for inclusive practices in three diverse countries. *Teaching and Teacher Education*, 33, 34–44. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.02.004>.
- Morales Guevara, N. G., Velasteguí López, L. E., & Velasteguí López, P. (2018). Adaptaciones curriculares para la inclusión educativa en la Unidad Educativa Benjamín Araujo. *Ciencia Digital*, 1,

66-79. <https://doi.org/10.33262/cienciadigital.v1i2.58>

Murillo, L. (2020). Estrategias educativas inclusivas y su relación con la autoeficacia de docentes en formación. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 20(1), 1-25. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v20i1.40060>.

Murillo, L., Ramos, J., García, M., & Sotelo, J. (2020). Necesidad de formación inicial y permanente del profesorado en educación inclusiva y atención a la diversidad. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 5(5), 133-162. <https://doi.org/10.35381/r.k.v5i5.1037>

Nistal Anta, V., López-Aguado, M., & Gutiérrez-Provecho, L. (2023). Formación docente e inclusión educativa: un estudio comparado en Italia y España. *Revista Española de Educación Comparada*, (44), 236–259. <https://doi.org/10.5944/reec.44.2024.37634>

Organización de las Naciones Unidas (ONU), Programas de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), Organización Panamericana de la Salud (OPS), Fondos para las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (UNPRPD) (2021). Estudio sobre la situación de las personas con discapacidad en base a los datos del SIUBEN 2018: Resumen ejecutivo. Santo Domingo: Organización de las Naciones Unidas. <https://acortar.link/40Y2pk>.

Organización Mundial de la Salud (2011). *Informe mundial sobre la discapacidad*. https://www.afro.who.int/sites/default/files/2017-06/9789240688230_spa.pdf

Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (2020). Enseñanza inclusiva: Preparar a todos los docentes para enseñar a todos los alumnos. *Documento de Política 43*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374447_spa

Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (2024). Preguntas y respuestas: Cómo ha evolucionado la inclusión en la educación. <https://www.unesco.org/es/articles/preguntas-y-respuestas-como-ha-evolucionado-la-inclusion-en-la-educacion>

Prince Torres, Á. C. (2024). Formación docente para la atención de personas con discapacidad como elemento necesario dentro de la educación en derechos humanos. *Educación y Vínculos. Revista de Estudios Interdisciplinarios en Educación*, (11). <https://doi.org/10.33255/2591/1449>

Sistema único de beneficiario SIUBEN (2018). Datos de las personas con discapacidad. Datos SIUBEN (arcgis.com)

Terrero, F. B., & Peralta Guzmán, J. J. (2024). Estrategias metodológicas implementadas por los docentes para el fortalecimiento de la educación inclusiva. Congreso Internacional IDEICE, 14, 187-200. <https://doi.org/10.47554/cii.vol14.2023.pp187-200>

UNESCO-OIE. (2008). Educación inclusiva: el camino hacia el futuro. 48^a Conferencia Internacional de Educación. Oficina Internacional de Educación de la UNESCO. <https://www.ibe.unesco.org>

Yot-Domínguez, C., y Marcelo, C. (2022). Estrategias de aprendizaje formal y no formal de docentes para su desarrollo profesional: Diseño y validación de un instrumento. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 30(82). <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6717>

Percepción de los profesionales de apoyo sobre su preparación para afrontar los retos de la inclusión

Enviado: 31 de mayo de 2025 / Aceptado: 2 de julio de 2025 / Publicado: 31 de diciembre de 2025

MIRELA ILEANA BUZICA

Depto. de Educación, Universidad de Almería, España.

mirelaileana1979@gmail.com

ID [0009-0005-1631-5802](#)

LUIS ORTIZ JIMÉNEZ

Depto. de Educación, Universidad de Almería, España.

lortizj@ual.e

ID [0000-0002-3943-1989](#)

DOI 10.24310/ijne.16.2025.21949

RESUMEN

Los distintos profesionales que intervienen en los procesos de inclusión educativa, a tenor de lo aportado por relevantes autores (Sevilla Santo et al., 2018; Arnáiz, 2019; Muntaner-Guasp et al., 2022) supone considerarles como elementos clave para una efectiva práctica inclusiva. En este sentido, perseguir una educación de calidad requiere, de manera imprescindible, una adecuada formación tanto del profesorado (Figueredo y Ortiz, 2019) como del resto del personal que intervienen con estudiantes con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) asociadas a discapacidad. El objetivo de esta investigación es conocer la percepción que tienen los profesionales de apoyo educativo respecto a su formación para intervenir en el proceso de inclusión educativa. Los participantes en este estudio han sido Técnicos en Integración Social (TIS), Intérpretes de Lengua de Signos (ILS) y Docentes de Pedagogía Terapéutica (PT). La muestra productora de datos estuvo compuesta por 238 profesionales, de los cuales 202 eran mujeres y 36 hombres, y se empleó como instru-

ABSTRACT

Support Professionals' Perceptions of Their Readiness to Meet the Challenges of Inclusion

The various professionals involved in the processes of educational inclusion, as noted by prominent authors (Sevilla Santo et al., 2018; Arnáiz, 2019; Muntaner-Guasp et al., 2022), are considered key elements for effective inclusive practices. In this regard, achieving quality education necessarily requires appropriate training not only for teachers (Figueredo & Ortiz, 2019) but also for all other staff working with students with Special Educational Support Needs (SESN) associated with disabilities. The aim of this research is to understand the perceptions that educational support professionals have about their training to intervene in the process of educational inclusion. Participants in this study included Social Integration Technicians (TIS), Sign Language Interpreters (ILS), and Therapeutic Pedagogy Teachers (PT). The data-producing sample consisted of 238 professionals, of whom 202 were wom-



mento para obtener información un cuestionario construido al efecto. Los resultados muestran que los profesionales de apoyo educativo valoran positivamente su formación en inclusión y destacan su compromiso con la mejora continua, percibiendo mejor preparados que los docentes del aula ordinaria. Sin embargo, se evidencian carencias formativas y de recursos en el sistema educativo, así como diferencias significativas en la percepción sobre la inclusión según género, titularidad y ubicación del centro. Como conclusión podríamos decir que los profesionales de apoyo educativo perciben positivamente su formación en inclusión y consideran estar en constante actualización, aunque reconocen una brecha formativa respecto a los docentes del aula ordinaria y la falta de recursos adecuados en los centros. Los resultados refuerzan la necesidad de una formación inicial y continua más práctica y contextualizada, así como de medidas estructurales que garanticen una inclusión educativa real y equitativa.

Palabras clave: educación inclusiva, formación docente, profesionales de apoyo, percepción profesional, NEE

en and 36 men. A specifically designed questionnaire was used as the data collection instrument. The results show that educational support professionals positively assess their training in inclusion and emphasize their commitment to continuous improvement, perceiving themselves as better prepared than regular classroom teachers. However, the study also reveals training and resource deficiencies within the educational system, as well as significant differences in perceptions of inclusion based on gender, type of institution, and its location. In conclusion, educational support professionals view their inclusion training positively and consider themselves to be in a process of constant professional development, though they acknowledge a training gap compared to regular classroom teachers and a lack of adequate resources in schools. The results highlight the need for more practical and contextualized initial and ongoing training, along with structural measures to ensure real and equitable educational inclusion.

Key words: Inclusive Education, Teacher Training, Support Professionals, Professional Perception, NESE

1. INTRODUCCIÓN

En el ejercicio diario de su profesión, los docentes y profesionales del ámbito educativo deben afrontar de manera constante el desafío de atender la amplia variedad de necesidades que presentan sus estudiantes. Estas necesidades se manifiestan en distintos planos físico, emocional, cognitivo, sensorial y de aprendizaje, lo que añade complejidad a la planificación e implementación de prácticas pedagógicas inclusivas.

Esta diversidad (Rojo Ramos, 2023) exige una respuesta educativa flexible (Pérez-Escoda et al., 2017), sensible y adaptada a cada realidad individual. El verdadero reto no solo radica en reconocer dichas necesidades, sino en seleccionar e implementar estrategias efectivas que permitan brindar el apoyo adecuado (Fernández y Tadeu, 2019) a cada alumno/a, favoreciendo así su desarrollo integral y asegurando que todo el alumnado tenga la oportunidad de alcanzar su máximo potencial en un entorno educativo inclusivo y equitativo. Arnaiz y Caballero (2020) aseguran que el buen funcionamiento de una medida educativa está relacio-

nado en primer lugar, con la adecuación a las características y necesidades de los estudiantes, mediadas por aspectos como la formación y la actitud hacia la inclusión de los distintos agentes que intervienen.

La educación inclusiva es un principio fundamental que busca garantizar el derecho a una educación de calidad para todos los estudiantes, independientemente de sus características personales o sociales. Los profesionales de apoyo desempeñan un papel crucial en la práctica inclusiva, y su formación es determinante para el éxito de estas iniciativas (Leonard y Smyth, 2022).

En el presente artículo, se aborda el análisis de las percepciones de tres perfiles profesionales: Técnicos en Integración Social, Intérpretes de Lengua de Signos y Maestros de Pedagogía Terapéutica, acerca de su propia formación y preparación para atender al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en el marco de la educación inclusiva.

El texto se estructura en varios apartados. Tras esta introducción, se presenta un marco teórico donde se define y contextualiza la educación inclusiva, así como el papel esencial de los profesionales de apoyo. Posteriormente, se exponen los objetivos y la metodología, describiendo el enfoque adoptado (exploratorio, descriptivo e interpretativo), el diseño no experimental, la muestra, los instrumentos empleados y el procedimiento de recogida y análisis de datos. A continuación, se presentan los resultados, detallando las percepciones de los profesionales respecto a su formación y a las diferencias observadas según variables como género, ubicación y titularidad del centro. El artículo prosigue con una discusión en la que se reflexionan los hallazgos a la luz de investigaciones previas, y se finaliza con las conclusiones, donde se identifican necesidades y propuestas de mejora en la formación de los profesionales de apoyo. Finalmente, se incluyen las referencias utilizadas para fundamentar el trabajo.

1.1. Educación inclusiva: concepto y principios

La educación inclusiva en el sistema educativo español se sustenta en un amplio marco normativo que parte de los principios recogidos en la Constitución Española de 1978 (art. 27), que reconoce el derecho de todos a la educación y consagra la obligación de los poderes públicos de garantizarla. Este derecho se desarrolla en la legislación educativa básica, como la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) y su modificación mediante la Ley Orgánica 3/2020 (LOMLOE), que refuerza el compromiso con una educación inclusiva, equitativa y de calidad, en línea con los principios de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006) y los objetivos de la Agenda 2030.

La LOMLOE establece que corresponde a las administraciones educativas asegurar los recursos necesarios para que el alumnado con necesidades educativas especiales (NEE) pueda alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades. Se aboga por un modelo de escolarización que prioriza la inclusión en centros ordinarios, garantizando los apoyos y recursos precisos.

Asimismo, la educación inclusiva se basa en la premisa de que todos los estudiantes tienen derecho a aprender juntos, independientemente de sus diferencias. Este enfoque se basa en principios como la equidad, la accesibilidad y la participación de todos los estudiantes, valorando la diversidad como una riqueza.

Definiendo conceptos:

- **Equidad**

La equidad educativa es la capacidad de un sistema educativo para garantizar igualdad de oportunidades a todos/as los/as estudiantes, sin importar su contexto social, económico o cultural, y compensar las desigualdades que puedan afectar su desarrollo y éxito académico.

Incluye: igualdad en oportunidades y resultados en base a necesidades individuales; medidas compensatorias según recursos sociales o culturales; promover que cada alumno/a alcance su máximo potencial.

- **Accesibilidad**

La accesibilidad universal es el grado en que cualquier persona puede utilizar un entorno, un servicio o una herramienta independientemente de sus capacidades físicas, cognitivas o sensoriales, sin barreras.

- **Participación**

En el contexto educativo, la participación implica el involucramiento activo de los distintos actores (alumnos/as, familias, comunidad, profesorado) en los procesos de enseñanza-aprendizaje y en la vida institucional.

Implica: estar incluido seriamente en proyectos (por ejemplo, aprendizaje-servicio); colaboración en la convivencia escolar, en decisiones y en el compromiso social.

- **Diversidad**

La atención a la diversidad se refiere a la adaptación del sistema educativo para responder adecuadamente a las características y necesidades de *todo* el alumnado, como alumnado con necesidades específicas, altas capacidades o con origen cultural diverso.

La inclusión, relacionada, se basa en cambiar el sistema para dar valor a la heterogeneidad y asegurar que nadie tenga que adaptarse al sistema, sino que éste se adapte a todos/as.

• **Calidad educativa**

La calidad educativa es un concepto multidimensional que abarca la eficacia (logro de aprendizajes y competencias), eficiencia (uso óptimo de recursos), pertinencia (adecuación al contexto social) y equidad.

Principios comunes:

- a. Acceso, permanencia y completa cobertura.
- b. Recursos adecuados y gestión eficiente.
- c. Procesos pedagógicos adaptados y evaluación continua.
- d. Participación de la comunidad educativa.
- e. Atención a la equidad y al desarrollo integral del alumnado.

Es decir, la educación inclusiva promueve una enseñanza flexible y de calidad, adaptada a las necesidades individuales, mediante la colaboración entre docentes, familias y comunidad para garantizar el aprendizaje y bienestar de todo el alumnado (UNESCO, 1994).

Según Fernández y Tadeu (2019), es esencial la formación de los profesionales que se relacionan directamente con el alumnado con NEE para garantizar la adecuada atención y apoyo necesario durante el horario lectivo. Del mismo modo, Koutrouba et al., (2008) destaca la importancia de la formación continua de los profesionales de apoyo, puesto que esta influye positiva y directamente en las actitudes del profesorado (González-Rojas y Triana-Fierro, 2018).

La UNESCO (2023) señala que a nivel mundial la proporción de docentes con formación en la enseñanza primaria se ha mantenido prácticamente invariable, situándose en un 86 %. En el caso de África Subsahariana, se observa un incremento en el porcentaje de educadores de nivel preescolar capacitados, pasando del 53 % al 60 %.

No obstante, diversos expertos en políticas educativas centradas en el desarrollo de competencias advierten que, en muchas regiones del mundo, los docentes aún no cuentan con la preparación adecuada para enseñar las denominadas “habilidades transferibles” (UNESCO, 2014, citado en Anderson-Levitt y Gardinier, 2021). Estas habilidades son aquellas que permiten a los profesionales adaptarse a distintos contextos vitales, y que deben ser transmitidas al alumnado para que puedan aplicarlas en diversos entornos sociales, culturales o laborales.

Son varios los estudios que señalan que la formación en inclusión es insuficiente y poco orientada a la práctica, lo que limita la eficacia de las intervenciones educativas (García-García et al., 2020).

1.2. Formación de los profesionales de apoyo en el contexto español

En el contexto español, los profesionales de apoyo desempeñan un papel esencial en la implementación de los principios inclusivos. Los Técnicos en Integración Social (TIS), los Intérpretes de Lengua de Signos (ILS) y los Maestros de Pedagogía Terapéutica (PT) contribuyen a la atención personalizada, a la eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación, y a la creación de entornos educativos accesibles.

Sin embargo, diversos estudios (García-García et al., 2020; Rojo Ramos, 2023; Figueredo y Ortiz, 2019) han puesto de relieve que la formación inicial de estos profesionales, aunque contempla contenidos relacionados con la diversidad, no siempre ofrece una preparación práctica suficiente para atender de manera eficaz a la compleja realidad del aula inclusiva. Además, la formación continua se percibe como desigual en cuanto a su acceso y calidad, lo que genera brechas entre profesionales de diferentes comunidades autónomas o entornos educativos (urbano/rural, público/privado).

La colaboración interprofesional, un eje clave de la educación inclusiva, requiere no solo de voluntad y actitudes favorables, sino también de competencias específicas que permitan coordinar acciones entre el profesorado de aula, el equipo de orientación y los profesionales de apoyo (Arnáiz y Caballero, 2020). En este sentido, las administraciones educativas han promovido planes de formación permanente, aunque, como señalan Álvarez-Rementería et al. (2024), persiste la necesidad de dotarlos de un mayor componente práctico y adaptado a las situaciones reales de los centros.

1.2.1. Desafíos y necesidades del sistema educativo español para la inclusión

En el sistema educativo español, los principales desafíos de la educación inclusiva radican en:

- La **insuficiente formación práctica** en inclusión, tanto en la etapa inicial como en la formación permanente de los profesionales (Gómez-Marí et al., 2023).
- La necesidad de **mayores recursos materiales y humanos** para apoyar de forma eficaz la diversidad en los centros escolares (Rojo Ramos, 2023).
- La existencia de **diferencias significativas entre comunidades autónomas**, que generan desigualdades en el acceso a apoyos especializados (Leonard y Smyth, 2022).

- La urgencia de avanzar hacia modelos de **escuela inclusiva** que superen planteamientos segregadores y prioricen la atención en entornos ordinarios.

La superación de estos retos requiere un compromiso estructural por parte de las administraciones educativas y el desarrollo de políticas formativas que fomenten el trabajo en equipo, la innovación metodológica y la reflexión sobre la propia práctica profesional (Muntaner-Guasp et al., 2022).

1.2.2. La formación inclusiva como clave de calidad educativa

Tal y como apunta la UNESCO (1994, 2023), la calidad de un sistema educativo inclusivo depende en gran medida de la preparación de sus profesionales. En España, esto implica consolidar una cultura de formación continua que favorezca el desarrollo de competencias inclusivas: diseño universal para el aprendizaje (DUA), adaptación curricular, trabajo colaborativo y gestión de la diversidad.

La inclusión no puede entenderse únicamente como una cuestión de recursos o normativas, sino como un proceso de transformación educativa que debe estar liderado por profesionales formados, comprometidos y con capacidad de responder a las necesidades del alumnado en un marco de equidad y justicia social (Arnáiz, 2019).

1.2.3. Rol de los profesionales de apoyo en la inclusión

Los Técnicos en Integración Social (TIS), Intérpretes de Lengua de Signos (ILS) y Maestros de Pedagogía Terapéutica (PT), son esenciales para desarrollar funciones orientadas a identificar y atender las necesidades educativas especiales, colaborar con el profesorado y facilitar la adaptación del currículo y las metodologías.

Sus funciones en el ámbito educativo son las siguientes:

- **Técnico superior en Integración Social:** tiene un papel fundamental en la inclusión educativa. Sus funciones incluyen colaborar con el equipo docente y el alumnado en la adaptación e implementación de intervenciones educativas, facilitar la integración del alumnado con NEE, y apoyar durante momentos no lectivos como recreos o actividades extraescolares. Además, se encarga de asegurar la accesibilidad a espacios y recursos, fomentar la autonomía y habilidades para la vida diaria, y velar por el respeto a los derechos y el desarrollo integral de los estudiantes con discapacidad o diversidad funcional.

- **Intérprete de Lengua de Signos:** en el ámbito educativo facilita el acceso a la información del alumnado sordo, interpretando entre lengua oral y lengua de signos para asegurar su comprensión y participación en clase. También apoya la comunicación con compañeros, docentes y otros profesionales, fomentando la inclusión social. Además, adapta materiales didácticos a la lengua de signos y contribuye al desarrollo del lenguaje según las necesidades del estudiante. Otra función clave es sensibilizar a la comunidad educativa sobre la realidad de las personas sordas, promoviendo la inclusión. La escuela, en este contexto, juega un papel esencial como transmisora del lenguaje dentro de la comunidad sorda, representando un desafío educativo importante.
- **Maestro de Pedagogía Terapéutica:** Entre las funciones más relevantes en el ámbito de la inclusión educativa de este profesional se encuentran la evaluación y elaboración de planes de apoyo individualizados, la colaboración con el equipo docente para aplicar eficazmente las adaptaciones necesarias, y el fomento de la participación y socialización del alumnado con discapacidad. Por otro lado, se encarga de la adaptación de materiales y recursos, la orientación a las familias durante el proceso de inclusión, y el seguimiento de las medidas adoptadas para garantizar el bienestar y progreso del alumnado.

1.3. Objetivos

Objetivo general

Analizar la percepción de los profesionales de apoyo educativo sobre su preparación y formación para afrontar los retos de la inclusión en el sistema educativo español.

Objetivos específicos:

- Explorar el grado de adecuación que los profesionales atribuyen a su formación para implementar prácticas inclusivas.
- Identificar el nivel de compromiso de los profesionales con la formación continua en materia de inclusión.
- Comparar las percepciones de la formación en inclusión en función del género, la titularidad y la ubicación del centro educativo.
- Detectar posibles carencias formativas y de recursos que dificulten el logro de una educación inclusiva de calidad.

2. METODOLOGÍA

2.1. Enfoque metodológico

Esta investigación adopta una metodología que integra tres enfoques principales: el exploratorio, el descriptivo y el interpretativo. Cada uno de ellos aporta una perspectiva complementaria que permite abordar el objeto de estudio de manera global y profunda.

2.1.1. Enfoque exploratorio

Tal como señala Fidias (2012), el enfoque exploratorio resulta adecuado para indagar en temáticas que aún no han sido ampliamente investigadas. Este tipo de enfoque proporciona una visión general que permite esclarecer problemas y orientar futuras líneas de estudio. Su carácter flexible permite responder a preguntas esenciales como qué, por qué y cómo. El procedimiento incluye la identificación del problema, formulación de interrogantes, recolección y análisis de datos, así como la generación de hipótesis iniciales.

2.1.2. Enfoque descriptivo

Este enfoque se orienta a la obtención de datos cuantificables que puedan ser sometidos a análisis estadístico. Se fundamenta en la aplicación de cuestionarios con preguntas cerradas y estructuradas para describir y medir características concretas de individuos o fenómenos (Dankhe, 1986). Según Hernández et al. (2010), permite presentar los resultados de forma objetiva, facilitando la interpretación clara y sistemática de los datos recogidos.

2.1.3. Enfoque interpretativo

De naturaleza cualitativa, el enfoque interpretativo se centra en la comprensión de la realidad desde una perspectiva subjetiva y contextual (Vain, 2012). Su objetivo es explorar cómo las personas construyen su propia visión del mundo y cómo los investigadores interpretan esas construcciones, integrando así ambas visiones dentro del análisis social más amplio.

2.2. Diseño de la investigación

Se opta por un diseño no experimental, recogiendo las opiniones de las personas que participan en la investigación de forma anonimizada. En ningún momento se solicitó información que pudiera afectar a la integridad de las personas, garantizando en todo momento la integridad de los datos de carácter personal de acuerdo con la normativa de protección de datos.

2.3. Muestra y participantes

En el estudio participaron un total de 238 profesionales de apoyo a la inclusión, de los cuales 202 eran mujeres y 36 hombres. Las edades de los participantes oscilaron entre los 19 y los 62 años, con una edad media de 34,47 años. La muestra se distribuyó en tres perfiles profesionales: Técnicos en Integración Social (TIS), que representaban el 50,42%; Intérpretes de Lengua de Señas (ILS), con un 43,7%; y Profesores de Pedagogía Terapéutica (PT), que conformaban el 5,8% restante.

Del total de participantes, el 56,3% (134 profesionales) trabajaba en Centros de Educación Infantil y Primaria (CEIP), mientras que el 43,7% (104) desarrollaba su labor en Institutos de Educación Secundaria (IES). En cuanto al contexto geográfico de desempeño, el 17,65% (42 personas) ejercía en zonas rurales y el 82,35% (196) en entornos urbanos.

Respecto al tipo de aula en que desempeñaban sus funciones, la mayoría, el 78,99% (188 profesionales), lo hacía en aulas ordinarias; el 18,49% (44) trabajaba en aulas específicas, y un 2,52% (6) en aulas destinadas a alumnado con trastorno del espectro autista.

Para conformar la muestra, se contactó con coordinadores de una empresa dedicada a la gestión de servicios públicos, solicitándoles que difundieran el enlace al cuestionario de Google entre los trabajadores mediante correo electrónico y WhatsApp. En el propio cuestionario se aclaraba que las respuestas serían completamente anónimas y tratadas de forma confidencial. Los participantes desarrollaban su labor en distintas zonas de España: Almería, Granada, Málaga, Castilla y León, Madrid y A Coruña. De las 310 invitaciones enviadas, se obtuvieron 238 respuestas válidas.

2.4. Instrumentos

Para la recopilación de la información, se optó por la aplicación de una encuesta, utilizando un cuestionario estructurado en formato de escala Likert como instrumento. De acuerdo con Hernández et al. (2010), las encuestas son herramientas ampliamente utilizadas en investigación por su capacidad para combinar ítems cerrados, con opciones de respuesta predeterminadas e ítems abiertos que permiten una mayor profundidad en las respuestas.

La recogida de datos se llevó a cabo siguiendo un procedimiento estandarizado que garantizara la fiabilidad de la información, conforme a los criterios establecidos por Hurtado de Barrera (2010). El cuestionario fue diseñado cuidadosamente para reflejar fielmente las

dimensiones e indicadores de las variables de estudio. Contenía preguntas con cinco niveles de respuesta que iban desde “Totalmente en desacuerdo” (1) hasta “Totalmente de acuerdo” (5). Esta estructura posibilita tanto el análisis individual como la obtención de puntuaciones globales.

El cuestionario fue sometido a un proceso de validación de contenido mediante juicio de expertos. El primer paso fue asegurar la calidad de los éstos, para lo cual se aplicó el coeficiente de competencia experta (Cabero y Barroso, 2013), seleccionado un total de 10 expertos. Y posteriormente se aplicó el Cálculo de validez de Contenido (IVC) de Lawshe (1975) con un valor IVC de 0.9, considerado como suficiente en función del número de expertos que validan.

El cálculo de la fiabilidad se hizo aplicando el coeficiente alfa de Cronbach arrojando un dato de ,890.

Asimismo, se la aplicó la prueba KMO con un dato de ,806 para un nivel de significatividad de ,000.

En este artículo se hace referencia al bloque del cuestionario que se focaliza en el apartado de formación y actualización de los profesionales, compuesto por 6 ítems (del total de 33 que componen el cuestionario completo).

Para estas 6 preguntas el coeficiente alfa de Cronbach tiene un valor de ,0806. manteniendo los valores de KMO.

Todos los datos técnicos del cuestionario se incluyen en la tesis doctoral inédita realizada por la autora y dirigida por el coautor del artículo.

Antes de su distribución, el cuestionario fue precodificado con el fin de garantizar su coherencia y claridad. Se aplicó en modalidad autoadministrada, lo que permitió a los participantes completarlo de forma autónoma siguiendo las instrucciones previamente indicadas.

3. RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados obtenidos de las encuestas realizadas a los profesionales educativos sobre su formación y preparación para llevar a cabo prácticas inclusivas. Las tablas muestran las percepciones de los encuestados sobre la adecuación de su formación, su compromiso con la formación continua en inclusión, y la preparación relativa entre los profesionales especializados y los maestros de aula ordinaria.

En la Tabla 1, observaremos los datos correspondientes a la pregunta sobre si la formación es la adecuada para llevar a cabo prácticas inclusivas. Los datos que obtenemos son los siguientes:

Tabla 1. Mi formación, es la adecuada para llevar a cabo prácticas inclusivas

	N	%
Totalmente en desacuerdo	9	3,8
En desacuerdo	10	4,2
Ligeramente de acuerdo	57	23,9
De acuerdo	107	45,0
Totalmente de acuerdo	55	23,1
Total	238	100,0

Fuente: datos investigación.

Respecto a los datos extraídos de la pregunta “Mi formación es la adecuada para llevar a cabo prácticas inclusivas”, los resultados revelan que la mayoría de los encuestados consideran que su formación es adecuada para llevar a cabo prácticas inclusivas.

En la Tabla 2 podemos ver los datos de esta pregunta:

Tabla 2. Me estoy formando constantemente para favorecer la inclusión.

	N	%
Totalmente en desacuerdo	10	4,2 %
En desacuerdo	11	4,6 %
Ligeramente de acuerdo	22	9,2 %
De acuerdo	64	26,9 %
Totalmente de acuerdo	131	55,0 %
Total	238	100,0

Fuente: datos investigación

En cuanto a la pregunta “Me estoy formando constantemente para favorecer la inclusión”, la mayoría creen que se están formando constantemente.

Respecto a la preparación que poseen estos profesionales veremos los datos en la tabla 3 (en pág. sig.). Destacan los resultados de los datos extraídos de la pregunta “Los profesionales que trabajamos con este colectivo estamos más preparados para atenderlos que los maestros del aula ordinaria”, donde la mayoría de los encuestados consideran que están más preparados para atender las NEE del alumnado.

Tabla 3. Los profesionales que trabajamos con este colectivo estamos más preparados para atenderlos que los maestros del aula ordinaria

	N	%
Totalmente en desacuerdo	2	,8
En desacuerdo	3	1,3
Ligeramente de acuerdo	36	15,1
De acuerdo	67	28,2
Totalmente de acuerdo	130	54,6
Total	238	100,0

Fuente: datos investigación

Seguimos con la Tabla 4, cuestionándonos si formarse en la inclusión educativa es un gasto necesario. Los datos se presentan a continuación:

Tabla 4. Es un gasto necesario formarse para la inclusión educativa

	N	%
Totalmente en desacuerdo	9	3,8
En desacuerdo	1	,4
Ligeramente de acuerdo	9	3,8
De acuerdo	11	4,6
Totalmente de acuerdo	208	87,4
Total	238	100,0

Fuente: datos investigación

Del mismo modo, en la pregunta “Es un gasto necesario formarse para la inclusión educativa” encontramos un porcentaje muy elevado de las respuestas que consideran que formarse para la inclusión educativa es un gasto necesario y tan solo el 8 % tienen dudas al respecto o discrepan del resto.

A continuación, en la Tabla 5, nos preguntamos si la formación permanente favorece las mejoras en los procesos inclusivos. A través de los siguientes datos se muestran los datos obtenidos:

Tabla 5. La formación permanente favorece las mejoras en los procesos inclusivos

	N	%
Totalmente en desacuerdo	1	,4
En desacuerdo	4	1,7
Ligeramente de acuerdo	1	,4
De acuerdo	10	4,2
Totalmente de acuerdo	222	93,3
Total	238	100,0

Fuente: datos investigación

En la pregunta “La formación permanente favorece las mejoras en los procesos inclusivos” encontramos el número más elevado de las respuestas, contando con un total de 97,5 % donde los profesionales consideran que la formación permanente podría favorecer las mejoras en los procesos.

En la Tabla 8, observaremos si la formación en materia inclusiva favorece la convivencia en las aulas. Los datos que obtenemos son los siguientes:

Tabla 6. La formación en materia inclusiva favorece la convivencia en las aulas

	N	%
Totalmente en desacuerdo	10	4,2
En desacuerdo	10	4,2
Ligeramente de acuerdo	53	22,3
De acuerdo	60	25,2
Totalmente de acuerdo	105	44,1
Total	238	100,0

Fuente: datos investigación

La pregunta “La formación en materia inclusiva favorece la convivencia en las aulas” más de la mitad de los encuestados consideran que la formación en inclusión de los profesionales favorece la convivencia en las aulas.

3.1. Estudio comparativo dentro del factor Formación del profesional

A continuación, en las Tablas 7, 8 y 9, observaremos los datos correspondientes a la categoría “Formación del profesional” sobre si la formación es la adecuada para llevar a cabo prácticas inclusivas. Mediante la prueba t-Student obtuvimos los siguientes datos en función del género, la ubicación y la titularidad del centro:

- a. En primer lugar, se realizó una comparación utilizando la prueba t-Student para establecer las posibles diferencias en la percepción sobre la “Formación del profesional” *entre los géneros masculino y femenino*. Como se aprecia en la tabla 9, los resultados revelan que hubo diferencias significativas en tres de las preguntas relacionadas con la formación para la inclusión educativa.

Las diferencias significativas encontradas en las preguntas anteriores sugieren en primer lugar, que existe una disparidad en la percepción de la constancia en la formación entre hombres y mujeres, en segundo lugar, indican que los participantes de género masculino y femenino difieren en su opinión sobre la necesidad de invertir en formación

para la inclusión educativa y por último, sugiere que hay variabilidad en la percepción sobre el impacto de la formación continua en la mejora de los procesos inclusivos entre hombres y mujeres.

Las diferencias significativas encontradas en las preguntas anteriores sugieren, en primer lugar, que existe una disparidad en la percepción de la constancia en la formación entre hombres y mujeres; en segundo lugar, indican que los participantes de género masculino y femenino difieren en su opinión sobre la necesidad de invertir en formación para la inclusión educativa; y, por último, sugieren que hay variabilidad en la percepción sobre el impacto de la formación continua en la mejora de los procesos inclusivos entre hombres y mujeres.

Asimismo, se identificaron diferencias significativas en función de la titularidad del centro educativo, siendo los profesionales de los centros concertados quienes presentan una percepción más positiva respecto a su formación y preparación para afrontar los desafíos de la inclusión, en comparación con sus colegas de centros públicos y privados.

Tabla 7. T-Student en función del género

Pregunta	Sig.
Me estoy formando constantemente para favorecer la inclusión	,002
Es un gasto necesario formarse para la inclusión educativa	,000
La formación permanente favorece las mejoras en los procesos inclusivos	,002

Fuente: datos de investigación

Tabla 8. T-Student en función de la ubicación de los centros "Urbano o Rural"

Pregunta	Sig.
La formación permanente favorece las mejoras en los procesos inclusivos	,001

Fuente: datos de investigación

- b. Asimismo, se llevó a cabo una comparación mediante la prueba t-Student en muestras independientes para analizar las posibles diferencias en la percepción sobre la “Formación del profesional” *entre los centros educativos ubicados en entornos urbanos y rurales*. Los resultados revelaron diferencias significativas en una de las preguntas relacionadas con el área de formación.

Este hallazgo sugiere que existe una discrepancia en la percepción sobre el impacto de la formación continua en la mejora de los procesos inclusivos entre los centros educativos

ubicados en entornos urbanos y rurales. La diferencia es estadísticamente significativa ($p = .001$), y la media más alta corresponde a los centros rurales ($M = 5.00$), frente a los centros urbanos ($M = 4.86$), lo que indica que esta percepción es más favorable en los centros rurales.

- c. Por otro lado, se realizó un análisis de varianza (ANOVA) para comparar las percepciones sobre la formación del profesional en función de la titularidad del centro educativo, diferenciando entre los centros públicos, privados y privados concertados. Los resultados mostraron diferencias significativas en tres preguntas relacionadas con el área de formación.

Tabla 9. Prueba de ANOVA en función de la titularidad del centro educativo

Pregunta	Sig.
Me estoy formando constantemente para favorecer la inclusión	,000
Los profesionales que trabajamos con este colectivo estamos más preparados para atenderlos que los maestros del aula ordinaria	,002
Me intereso por la inclusión del alumnado con NEE	,000

Fuente: datos de investigación

Los resultados nos indican que hay variabilidad en la percepción de la constancia en la formación entre los profesionales de centros públicos, privados y privados concertados. Estos últimos, son los que mejor preparados se consideran. Por otro lado, se observan discrepancias en la percepción de la preparación profesional entre los diferentes tipos de centros educativos, los profesionales de los centros públicos se consideran más preparados que los demás. Asimismo, hay diferencias en el nivel de interés por la inclusión entre los profesionales de los distintos tipos de centros, los hombres consideran que se interesan más por la inclusión del alumnado.

Tras el análisis de los resultados se destacan varios aspectos clave. En primer lugar, los profesionales de apoyo educativo consideran que tienen la formación adecuada para atender las necesidades educativas del alumnado y se mantienen en constante actualización para mejorar en este aspecto. En segundo lugar, creen que están mejor preparados que los maestros del aula ordinaria para atender a este alumnado y se interesan por la inclusión del alumnado con NEE. Por último, consideran que su formación en materia inclusiva beneficia al alumnado, mejorando así la convivencia en las aulas.

4. DISCUSIÓN

Los resultados de nuestro estudio indican que, aunque los profesionales de apoyo están comprometidos con la inclusión, su formación necesita ser más práctica y contextualizada. Es esencial revisar los programas de formación docente para incluir competencias inclusivas y promover modelos de formación continua basados en la práctica reflexiva y la colaboración.

La formación continua es valorada positivamente por los profesionales de apoyo, especialmente cuando se orienta a la práctica y se basa en metodologías activas, tal como lo expone el estudio de Álvarez-Rementería et al., (2024).

Sin embargo, en algunos estudios se ha visto que los profesionales de apoyo perciben que su formación inicial en inclusión fue limitada y centrada en aspectos teóricos, con escasa conexión con la práctica real en las aulas (García-García et al., 2020). Asimismo, señalan la necesidad de formación en estrategias prácticas, adaptación curricular, trabajo colaborativo y gestión de la diversidad en el aula (Rojo Ramos, 2023).

Esta falta de formación (Anderson-Levitt y Gardinier, 2021) en educación inclusiva supone una barrera significativa para la inclusión del alumnado en el aula. Asimismo, la carencia de capacitación lleva a que muchos profesionales mantengan actitudes predominantemente negativas (Leonard y Smyth, 2022) o neutrales hacia la inclusión del alumnado con NEE en la educación general, a diferencia de aquellos que sí han recibido una formación adecuada.

En este sentido, estudios como los de Koutrouba et al. (2008), Fernández y Tadeu (2019), Krischler y Pit-ten (2020), y Leonard y Smyth (2022) respaldan esta afirmación, revelando que los profesionales con una formación adecuada están mejor capacitados para atender y desarrollar prácticas educativas efectivas para el alumnado con NEE.

Del mismo modo, el estudio de Eliana (2015) concluye que es fundamental que tanto los docentes como quienes se están formando para serlo adquieran conocimientos en todas las áreas necesarias. Esto les permitirá implementar metodologías innovadoras y atender adecuadamente la diversidad presente en las aulas, promoviendo una línea de trabajo común. Además, resulta imprescindible que el profesorado brinde apoyo a los estudiantes con NEE y陪伴e a sus familias, ayudándolas a enfrentar el temor y la incertidumbre que pueden surgir ante los diagnósticos de trastornos o síndromes en sus hijos e hijas.

En cambio, el estudio de Gómez-Marí et al., (2023) considera que tener una mayor formación no quiere decir que siempre modifica las actitudes de los profesionales, sino que, la

participación en cursos específicos sobre educación inclusiva solo mejora la autoeficacia de los docentes/profesionales.

Como limitaciones del estudio podríamos decir que hay muchas investigaciones sobre docentes, sin embargo, hay muy poca información sobre los profesionales de apoyo como los Intérpretes de Lengua de Signos y los Técnicos en Integración Social. Futuras investigaciones deberían profundizar en cómo la colaboración entre perfiles (docentes de aula, TIS, ILS) influye en la inclusión del alumnado con NEE.

5. CONCLUSIONES

El análisis de los resultados revela una percepción mayoritariamente positiva por parte de los profesionales de apoyo educativo respecto a su formación (García-García et al., 2020) para implementar prácticas inclusivas. La mayoría considera que su formación es adecuada y que se encuentran en constante proceso de actualización, lo cual demuestra un alto grado de compromiso profesional con la mejora continua en este ámbito.

Asimismo, se evidencia una percepción compartida de que estos profesionales están mejor preparados que los docentes del aula ordinaria para atender al alumnado con Necesidades Educativas Especiales (NEE). Este dato sugiere una posible brecha formativa entre los distintos perfiles profesionales que intervienen en los procesos de inclusión educativa (Arnáiz, 2019).

Por otro lado, aunque existe un fuerte consenso sobre la importancia y necesidad de la formación permanente para favorecer la inclusión y la convivencia en las aulas, se constata que los docentes de aula ordinaria carecen, según la mayoría de los encuestados, de los recursos necesarios para atender adecuadamente al alumnado con NEE (Rojo Ramos, 2023). Este hallazgo pone de manifiesto la necesidad de reforzar no solo la formación docente, sino también los medios materiales y humanos disponibles en los centros.

Además, los análisis comparativos (t-Student y ANOVA) muestran diferencias significativas en función del género, la ubicación del centro (urbano/rural) y su titularidad (público, privado o concertado). En particular, se identifican discrepancias en la percepción sobre la constancia en la formación, la preparación relativa frente a los docentes de aula ordinaria y el interés por la inclusión. Estos resultados sugieren que el contexto institucional y las características sociodemográficas influyen en la percepción profesional sobre la inclusión educativa.

En conjunto, los datos respaldan la necesidad de fortalecer tanto la formación inicial como la formación continua en materia de inclusión, y de garantizar el acceso equitativo a dicha formación en todos los contextos educativos. Del mismo modo, es prioritario dotar a los centros de los recursos necesarios para que la inclusión educativa no dependa exclusivamente de la motivación personal del profesional, sino que sea una práctica estructurada, compartida y sostenida institucionalmente.

Por tanto, los hallazgos de este estudio refuerzan la necesidad de transitar hacia modelos de formación más prácticos, colaborativos y contextualizados, que capaciten efectivamente a los profesionales para afrontar los desafíos de una educación inclusiva (Leonard y Smyth, 2022).

REFERENCIAS

- Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Organización de las Naciones Unidas. (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Resolución A/RES/70/1. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/agenda-2030/>
- Álvarez-Rementería, M., Darretxe, L., y Arandia, M. (2024). La formación continua del profesorado para la educación inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 17(2). <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/795/0>
- Anderson-Levitt, K., & Gardinier, M. P. (2021). Introduction contextualising global flows of competency-based education: polysemy, hybridity and silences. *Comparative Education*, 57(1), 1-18. <https://doi.org/10.1080/03050068.2020.1852719>
- Arnáiz-Sánchez, P. (2019). La educación inclusiva: mejora escolar y retos para el siglo XXI. *Participación educativa*, 6(9), 41-51.
- Arnáiz-Sánchez, P., & Caballero, M. (2020). Estudio de las Aulas Abiertas Especializadas como Medida Específica de Atención a la Diversidad. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 9(1), 191-210.
- Cabero-Almenara, J. & Barroso-Osuna, J._. (2013). La aplicación del juicio de experto como técnica de evaluación de las tecnologías de la información (TIC). *Eduweb. Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación*, vol. 7, núm. 2, pp. 11-22.
- Constitución Española de 1978. Congreso de los Diputados. (1978). *Constitución Española de 1978*. Boletín Oficial del Estado (BOE) núm. 311, de 29 de diciembre de 1978. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1978-31229>

Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006). Organización de las Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. <https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf>

Dankhe, Gordon L. (1986). Investigación y comunicación. McGraw Hill. Madrid (España).

Eliana Rodillo, B. (2015) Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) en adolescentes. *Science direct*, 26(1). 52-59.

Fernández B, J.M & Tadeu, P. (2019). TIC y Diversidad Funcional: barreras para la formación del profesorado en la comunidad autónoma de Castilla y León (España). *Journal of Education*, 7(1), 31-45.

Fidias G. A. (2012). El Proyecto de Investigación. Introducción a la metodología científica. Editorial Episteme.

Figueredo Canosa, V., & Ortíz Jiménez, L. (2019). La formación inicial del profesorado español para educación inclusiva. *Anuario Digital De Investigación Educativa*, 25. <https://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/adiv/article/view/3909>

García-García, F. J., López-Torrijo, M., y Santana-Hernández, R. (2020). Educación inclusiva en la formación del profesorado de Educación Secundaria: Los programas españoles. Profesorado, *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 24(2), 270-293. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i2.14085>

Gómez-Marí, I., Pastor-Cerezuela, G., y Tárraga-Mínguez, R. (2023). Análisis del impacto de un curso de formación sobre educación inclusiva en las actitudes y la autoeficacia de futuros docentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26(3), 165-176. <https://doi.org/10.6018/reifop.558021>

González-Rojas, Y. & Triana-Fierro, D.A. (2018). Actitudes de los docentes frente a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. *Educación y Educadores*, 21(2), 200-218. doi:10.5294/edu.2018.21.2.2

Hernández, R, Fernández, C y Baptista, P. (2010). Metodología De La Investigación. México. Editorial McGrawHill.

Hurtado de Barrera, J. (2010). Metodología De La Investigación, Guía Para La Comprensión Holística De La Ciencia. Caracas, Venezuela. ISBN: 9789806306660

Koutrouba, K., Vamvakari, M., y Theodoropoulos, H. (2008). SEN Students' Inclusion in Greece: Factors Influencing Greek Teachers' Stance. *European Journal of Special Needs Education*, 23(4), 413-421.

- Krischler, M., & Pit-ten Cate, I. M. (2020). Inclusive Education in Luxembourg: Implicit and Explicit Attitudes toward Inclusion and Students with Special Educational Needs. *International Journal of Inclusive Education*, 24(6), 597-615. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1474954>
- Lawshe C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*. 28(4), 563-575
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). Jefatura del Estado. (2006). *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. BOE núm. 106, de 4 de mayo de 2006. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre (LOMLOE), que modifica la LOE. Jefatura del Estado. (2020). *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. BOE núm. 340, de 30 de diciembre de 2020. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- León Guerrero, M. J. (1999). La formación del profesorado para una escuela para todos: un análisis de los planes de estudio del maestro especialista en Educación Primaria y en Educación Especial de las universidades españolas. *Profesorado*, 3(2), 11-38.
- Leonard, N. M., & Smyth, S. (2022). Does Training Matter? Exploring Teachers' Attitudes towards the Inclusion of Children with Autism Spectrum Disorder in Mainstream Education in Ireland. *International Journal of Inclusive Education*, 26(7), 737-751. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1718221>
- Muntaner-Guasp, J. J., Bartomeu Mut-Amengual, B., y Pinya-Medina, C. (2022). Las metodologías activas para la implementación de la educación inclusiva. *Educare*, 26(2). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8256978>
- Pérez-Escoda, N.; Filella, G.; Alegre, A.; Bisquerra, R. (2017). Desarrollo de la competencia emocional de maestros y alumnos en contextos escolares. *Electron. J. Res. Educ. Psychol.*, 10, 1183-1208. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v10i28.1530>.
- Rojo Ramos, J. (2023). Análisis de la formación docente en inclusión educativa en una muestra de maestros de Educación Infantil de Extremadura. *Revista de Educación Inclusiva*, 16(2). <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/805>
- Sevilla Santo, D. E., Martín Pavón, M. J., y Jenaro Río, C. (2018). Actitud del docente hacia la educación inclusiva y hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales. *Innovación educativa*, 18(78), 115-141. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732018000300115&lng=es&tlang=es.

UNESCO. (1994). Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad. Salamanca: España.

UNESCO. (2023). 250 millones de niños sin escolarizar: Lo que debemos saber acerca de los datos recientes de la UNESCO sobre la educación.

Vain, P. D. (2012). El enfoque interpretativo en investigación educativa: algunas consideraciones teórico-metodológicas. *Revista de educación*, 4(4), 37-45.

Level of Research Competencies in Nursing Students in Morelos, Mexico

Enviado: 19 de junio de 2025 / Aceptado: 21 de noviembre de 2025 / Publicado: 31 de diciembre de 2025

MARTÍN MAURICIO BRETÓN DE LA LOZA

martin.breton@uaem.mx

ID [0000-0001-9921-4014](#)

MARÍA ALEJANDRA TERRAZAS TERRAZAS MERAZ

maria.alejandra@uaem.mx

ID [0000-0002-6821-5732](#)

OFMARA YADIRA ZÚÑIGA HERNÁNDEZ

ofmara.zuniga@uaem.mx

ID [0000-0002-4773-0102](#)

PAOLA ADANARI ORTEGA CEBALLOS

paola.ortega@uaem.mx

ID [0000-0002-6989-727X](#)

VIRIDIANA MARIELY SOLÍS DÍAZ

viridiana.solis@uaem.mx

ID [0009-0003-7719-3875](#)

CLAUDIA RODRIGUEZ LEANA

claudia.rodriguezl@uaem.mx

ID [0009-0001-7929-0500](#)

BEATRIZ LIZBETH RODRÍGUEZ BAHENA

beatriz.rodriguez@uaem.mx

ID [0009-0002-6343-3068](#)

Todos los autores pertenecen a la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México.

DOI 10.24310/ijne.16.2025.21999

ABSTRACT

Competency is understood as the demonstrated individual capacity to apply knowledge, skills, and personal characteristics to meet specific demands or requirements in a given situation. In the field of nursing, students are expected to demonstrate what they have learned after completing a program. Objective: To evaluate the evolution of research competencies among undergraduate nursing students at

RESUMEN

Competencias investigativas en estudiantes de enfermería de Morelos, México

Una competencia se comprende como la capacidad individual demostrada para aplicar conocimientos, habilidades y características personales a fin de satisfacer demandas o requerimientos específicos en una situación determinada. En el ámbito de la enfermería se espera que



a public university in Morelos, Mexico, by academic cycle. Methodology: This was a descriptive cross-sectional study corresponding to the baseline study of a cohort. The study population consisted of enrolled undergraduate students, who completed a previously validated digital questionnaire. Informed consent was included within the questionnaire. Sampling was by self-selection. The probabilistic sample size was calculated with a correction for a finite population. Statistical analysis was performed using Stata® version 14. Results: The sample consisted of 429 students, 347 (81%) women and 82 (19%) men. No significant differences were observed in the distribution by academic cycle or semester. Likewise, there were no differences in values and attitudes. It was observed that, based on the biological condition of being male or female, differences in basic competencies were marginal in cognitive skills and statistically significant in computational skills, with men showing higher scores. Conclusions: Research competencies should be developed through a theoretical-practical approach, fostering the acquisition of values, knowledge, skills, and attitudes within the nursing training process. Gender differences were identified, primarily in research experience. Finally, specialized competencies should be addressed in greater detail. This study confirms the importance of developing research skills in the university nursing context to strengthen professional practice. It was identified that specialized research competencies (such as Methodology and Research Experience) show the lowest level of perceived achievement. Implication: It is imperative that the curriculum reinforces the development of these specialized competencies through a sustained theoretical-practical approach, with emphasis on real research experience and computational mastery, to ensure that future professionals effectively base their practice on evidence.

Key words: Research Skills, Nursing Students, Nursing Research, Improvement Programs

un estudiante sea capaz de demostrar lo que aprendió después de haber completado un programa. Objetivo: Evaluar la evolución por ciclo académico de las competencias en investigación de los estudiantes de la Licenciatura en Enfermería en una universidad pública en Morelos. Metodología: Estudio transversal descriptivo correspondiente al estudio basal de una cohorte. El universo comprende estudiantes de licenciatura inscritos, a quienes se aplicó un formulario digital, validado previamente. Dentro del formulario, se integró el consentimiento informado. El muestreo fue por autoselección. Se calculó el tamaño de la muestra probabilística con corrección por población finita. El análisis estadístico se realizó con el programa Stata®v.14. Resultados: La muestra quedó conformada por 429 estudiantes, 347 (81%) mujeres y 82 (19%) hombres. No se observaron diferencias significativas en la distribución por ciclo ni por semestre. Así mismo, no hubo diferencias en las habilidades de valores y actitudes. Se observó qué entre la condición biológica de ser hombre o ser mujer, las diferencias en las competencias básicas se encontraron marginales en las habilidades cognitivas y estadísticamente significativas en las habilidades computacionales, apreciándose mejor puntaje entre los hombres. Conclusiones: Las competencias investigativas deben desarrollarse de manera teórico-práctica, fomentando la obtención de valores, conocimientos, habilidades y actitudes dentro del proceso formativo de la enfermería. Se identificaron diferencias por género, principalmente en la experiencia de investigativa. Se identificó que las competencias investigativas especializadas (como Metodología y Experiencia en Investigación) presentan el menor nivel de logro percibido. Es imperativo que el currículo refuerce el desarrollo de estas competencias especializadas mediante un enfoque teórico-práctico sostenido, con énfasis en la experiencia real de investigación y el dominio computacional, para asegurar que los futuros profesionales basen su práctica en la evidencia de manera efectiva.

Palabras clave: habilidades de investigación, estudiantes de enfermería, investigación en enfermería, programas de mejora

1. BACKGROUND

The term “competencies” is polysemous. It is understood as the demonstrated individual capacity to apply knowledge, skills, and personal characteristics to meet specific demands or requirements in each situation. Therefore, it represents a set of aptitudes, knowledge, and skills that allow individuals to clarify concepts and contribute solutions to situations and problems. Academically, in the field of Nursing, students are expected to demonstrate their learning upon completion of a program and be able to respond to the growing need to improve the quality and relevance of their own professional training (Castro, Fernández, Callao & García, 2024). The term “skill” is used synonymously with “competency,” referring to experience, mastery of performance, and excellence. In nursing, a field of knowledge that is strengthened by evidence to improve patient care, research is a fundamental tool that fosters the development of critical thinking and professional autonomy, which supports safe and high-quality professional practice (Fretel et al., 2025).

According to the Pan American Health Organization (PAHO, 1989): “The lack of knowledge and experience in research represents the main barrier in Latin American countries. Furthermore, in some nursing schools, research is considered irrelevant; they lack master’s or doctoral nursing programs, and others lack undergraduate programs altogether.” As a result, nursing professionals face complex work-related problems that require expert participation. Therefore, research skills are a fundamental tool for solving problems and improving the quality of care they provide (Hamilton, 2025). The most established models in Australia, Canada, and the United States have proposed eight core competencies that encompass diverse skills: verbal, reading, writing, digital, attitudinal, cultural, and interdisciplinary and interpersonal skills. These skills contribute to the generation of new knowledge, while also fostering critical and analytical thinking to address complex challenges, such as decision-making and problem-solving, with the aim of advancing their disciplines. It is also essential to recognize that information management skills are essential for success in the knowledge-based society, as a form of lifelong learning closely linked to training and professional practice (Briones et al., 2024; Castro, 2020).

Research competencies have been widely studied in various contexts. Rivera et al. (2009) reviewed quantitative research competencies and classified them into four dimensions: values, cognitive skills, procedural skills for managing computational tools, and procedural tools for methodological management. As early as 1993, Spencer & Spencer defined research competencies as “A competency is an underlying characteristic of an individual that is causally related to effective or superior performance in a job or situation, measured against a criterion.”

(Spencer & Spencer, 1993). There is clear controversy between two positions: one suggests that research competency levels are deficient, while the other argues they are satisfactory and enable the acquisition of meaningful learning. Unfortunately, little research has explored the relationships between individual components of competencies, which would allow for identifying associations among influencing factors (Alonso et al., 2020; Cuevas et al., 2011; Castro, 2020).

According to the Pan American Health Organization (PAHO, 1989): “The lack of knowledge and experience in research represents the main barrier in Latin American countries. Furthermore, in some nursing schools, research is considered irrelevant; they lack master’s or doctoral nursing programs, and others lack undergraduate programs altogether.” As a result, nursing professionals face complex work-related problems that require expert participation. Therefore, research skills are a fundamental tool for solving problems and improving the quality of care they provide (Hamilton, 2025). The most established models in Australia, Canada, and the United States have proposed eight core competencies that encompass diverse skills: verbal, reading, writing, digital, attitudinal, cultural, and interdisciplinary and interpersonal skills. These skills contribute to the generation of new knowledge, while also fostering critical and analytical thinking to address complex challenges, such as decision-making and problem-solving, with the aim of advancing their disciplines. It is also essential to recognize that information management skills are crucial for success in the knowledge-based society, serving as a form of lifelong learning closely linked to professional training and practice (Briones et al., 2024; Castro, 2020). From this perspective, developing research skills is a process that empowers students to formulate appropriate research questions and engage in systematic information retrieval, while also mastering quantitative, qualitative, or mixed-methods research approaches and data analysis (Fretel, 2025). This fundamentally depends on a solid foundation in research methodology and the critical appraisal of scientific literature. Universities, within their academic sphere, are responsible for fostering research training in nursing, at both the undergraduate and graduate levels, inspiring students through sound and sustained methodological instruction throughout their professional development.

As paraphrased from Següel et al. (2015), given the close link between nursing professionals’ activities and their operational context, these activities may be broadly categorized into clinical, teaching, administrative, and research domains. Regardless of the area in which they work, both basic and specialized skills are essential. All healthcare professionals must update their knowledge to perform their clinical roles more effectively and to understand the latest advances in biomedical science—particularly when participating in research projects.

Research competencies represent the set of aptitudes, knowledge, and abilities required to generate, validate, and clarify knowledge that contributes to solving problems encountered in nursing practice and other healthcare disciplines. Competency-based education, therefore, refers to the ability to perform, which entails observable and efficient actions. These are theoretically structured sets of activities, encompassing everything from problem formulation, hypothesis generation, and methodology design to obtaining results and drawing conclusions consistent with the initial problem and existing knowledge. Their primary aim is to resolve challenges observed in nursing practice (Alonso et al., 2020).

The university setting demands that research becomes a normalized process, enabling activities that foster innovation and efficiency, ultimately ensuring the successful training of competent professionals capable of addressing contemporary health issues (Espinosa et al., 2024). From a university perspective, a competency-based approach promotes the development of cognitive, attitudinal, procedural, and value-based skills that allow graduates to provide quality nursing care to individuals, families, and communities—care that is focused on solving problems aligned with the discipline of nursing (Universidad Autónoma del Estado de Morelos [UAEM], 2023). Furthermore, the University Model (UAEM, 2022) supports the generation of knowledge as a driver of development, aiming for students—regardless of the learning units they take or where they take them—to acquire key competencies, including research skills. This enables students to develop or strengthen skills such as observation, which encourages identifying the characteristics of objects or phenomena, as well as systematization, debate, and argumentation (Castro, 2020). All of these aspects foster knowledge generation and management, which is understood as a systematic process for capturing, organizing, and transferring knowledge that emerges as a key component for promoting innovation and creativity in educational settings (Acevedo et al., 2020).

According to Sánchez et al. (2018) and Díaz et al. (2020), research plays a key role in the educational process, as it generates knowledge and learning through the development of research capacities throughout the student's academic journey. In the health field, there has been a growing interest in integrating research with clinical practice. For this reason, it is recommended to implement initiatives within the curriculum that link clinical care with health research. The goal is twofold: to ensure students are trained in specialized fields and to prepare them for future professional roles where decision-making is based on the best available evidence (Castro-Rodríguez, 2023).

Research is the foundation for safe and high-quality professional practice. A low level in these competencies limits the nurse's ability to critically adopt the best available evidence,

make complex clinical decisions, and solve health problems, directly impacting the quality and safety of patient care (Eppley & Paul, 2021).

Despite the relevance, there is a gap in the literature regarding the evolution of the perceived achievement of research competencies throughout the academic cycles and, especially, in the development level of specialized competencies (theoretical framework, methodology, results). This study aims to specify this deficit to inform focused curricular intervention strategies.

The general objective of this study is to assess the evolution of research competencies across academic cycles among students enrolled in the Bachelor of Nursing program at a public university in Morelos.

2. MATERIALS AND METHODS

2.1. Study Design

A descriptive and analytical cross-sectional study, corresponding to the baseline study of a cohort. The level of perceived achievement of research competencies in undergraduate Nursing students at a public university in Morelos, Mexico, was evaluated.

2.2. Population and Sample

The study universe comprised undergraduate students enrolled in the different academic cycles (basic, professional, and advanced) during the period [Indicate the application period, e.g., Fall 2025]. The sampling was non-probabilistic by self-selection or convenience, through the dissemination of an open invitation to participate in the study via institutional channels. The probabilistic sample size was calculated with correction for a finite population, obtaining a final sample of 429 students who agreed to participate.

2.3. Data Collection Instrument

The Research Competencies questionnaire by Zúñiga et al. (2022) was used, a previously validated instrument to measure the student's perception of their domain in research skills. The questionnaire uses a 5-point Likert scale (where 1 is "Very low achievement" and 5 is "Very high achievement") and was administered using a digital form (Google Forms). Within the

form, the first section consisted of digital informed consent, followed by the collection of sociodemographic data (academic cycle, age, gender).

Table 1. Dimensions of the Research Competencies Questionnaire

Dimension (D)	Evaluated Focus	Example Item (Perceived Achievement)
D1. Values and Attitudes	Ethics, social commitment, responsibility, and collaborative work in research.	"I actively collaborate and easily integrate into a team to develop a research project."
D2. Theoretical Framework	Ability to search, select, and analyze scientific literature to support a study.	"I identify the most relevant and reliable sources of scientific information for my area of study (e.g., databases, indexed journals)."
D3. Computational Skills	Use of software and technological tools for data management, processing, and presentation.	"I have the ability to use a statistical program (e.g., Stata, SPSS) for the analysis of results."
D4. Critical Thinking	Capacity to critically evaluate the validity, relevance, and applicability of the scientific evidence found.	"I critically read research articles to identify their strengths, limitations, and potential methodological biases."
D5. Problem Formulation	Ability to identify relevant research problems and structure research questions, objectives, and hypotheses.	"I know how to formulate clear, pertinent research questions that can be answered through an empirical study."
D6. Research Designs	Knowledge and application of different types of designs (quantitative, qualitative, mixed) for solving a problem.	"I distinguish between an experimental, quasi-experimental, and non-experimental design, and I know which is appropriate for my research question."
D7. Methodology	Mastery of sampling techniques, data collection, and operational procedures for study execution.	"I know how to select the appropriate technique and type of sampling (e.g., probabilistic or non-probabilistic) for a specific study."
D8. Instruments	Capacity to build, adapt, or select valid and reliable instruments to measure study variables.	"I have the capacity to evaluate the reliability and validity of a measurement instrument (e.g., questionnaire or scale) before its application."
D9. Data Analysis	Ability to select and apply the appropriate statistical tests or qualitative procedures to process the collected data.	"I know how to select the appropriate statistical test (e.g., Student's t-test, Chi-square) according to the type of variable and the study objective."
D10. Discussion and Conclusions	Ability to interpret results, contrast them with theory, establish the contribution, and suggest future research lines.	"I can discuss my research findings by contrasting them with the results of previous studies in the scientific literature."
D11. Research Experience	Level of practical participation in real research activities and projects (mentoring, dissemination, etc.).	"I have participated as an assistant or collaborator in the data collection of a formal research project."

2.4. Statistical Analysis and Validation

Statistical analysis was performed with Stata®v.14 software. Descriptive statistics were used to characterize the sample and the perceived achievement level of each competency. Non-parametric tests were used to evaluate differences between groups (cycle, gender), considering that the dependent variable of perceived achievement does not follow a normal distribution.

2.5. Validation of the Measure in the Current Sample

Recognizing that the reliability of an instrument is sample-specific, a re-evaluation of internal consistency was conducted. The Cronbach's Alpha coefficient was calculated for each dimension, yielding values between 0.75 and 0.92, which confirms adequate to excellent internal consistency of the instrument in the study population.

3. RESULTS

The final sample consisted of 429 students, of whom 347 (81%) were women and 82 (19%) were men. No significant differences were observed in the distribution by academic cycle or semester. Likewise, no differences were reported in students' self-perceived development of skills related to values and attitudes.

In Table 2, it can be observed that, regarding the biological condition of being male or female, the differences in the dimensions in which the basic competencies were classified are marginal in the cognitive skills dimension and statistically significant in the computational skills dimension, with men perceiving themselves as having greater proficiency than women. Although the questionnaire had already been validated in previous studies, the reliability levels of each scale were reassessed using Cronbach's Alpha test. All scales demonstrated good to very good reliability ($\alpha > 0.70$). The sum scores of each scale were standardized as percentages to facilitate easier interpretation.

Table 3 presents the median percentage scores perceived for the achievement of each competency dimension, along with the corresponding interquartile range (IQR), the number of items, and the reliability level obtained for each scale.

Table 2. Comparison of characteristics and perception levels of competencies by gender (n=429)

Category	Female (n=347)		Male (n=82)		Total (n=429)		χ^2 (p-value)
	n	%	n	%	n	%	
Educational Program Cycle							
Basic Training	164	47.3	37	45.1	201	46.9	0.2258
Professional Training	134	38.6	34	41.5	168	39.2	-0.893
Specialty Training	49	14.1	11	13.4	60	14	
Semester							
First	125	36	30	36.6	155	36.1	0.5717
Second	87	25.1	18	22	105	24.5	-0.903
Third	86	24.8	23	28	109	25.4	
Fourth	49	14.1	11	13.4	60	14	
Dimension 1: Values and Attitudes							
Level							
Low	90	25.9	22	26.8	112	26.1	1.7596
Average	185	53.3	38	46.3	223	52	-0.415
High	72	20.7	22	26.8	94	21.9	
Dimension 2: Cognitive Skills							
Level							
Low	96	27.7	16	19.5	112	26.1	4.932
Average	174	50.1	39	47.6	213	49.7	-0.085
High	77	22.2	27	32.9	104	24.2	
Dimension 3: Computer Skills							
Level							
Low	102	29.4	11	13.4	113	26.3	13.0173
Regular	181	52.2	44	53.7	225	52.4	-0.001
High	64	18.4	27	32.9	91	21.2	
Dimension 4: Oral and Written Communication							
Low	102	29.4	12	14.6	114	26.6	7.4974
Average	162	46.7	45	54.9	207	48.3	0.024
High	83	23.9	25	30.5	108	25.2	
Dimension 5: Basic Technical Domain							
Low	100	28.8	13	15.9	113	26.3	6.4871
Average	184	53	48	58.5	232	54.1	0.039
High	63	18.2	21	25.6	84	19.6	
Dimension 6: Theoretical Framework							
Low	94	27.1	16	19.5	110	25.6	5.9005
Average	184	53	40	48.8	224	52.2	0.052
High	69	19.9	26	31.7	95	22.1	

Category	Female (n=347)		Male (n=82)		Total (n=429)		χ^2 (p-value)
	n	%	n	%	n	%	
Dimension 7: Methodology							
Loe	97	28	17	20.7	114	26.6	1.8506
Average	166	47.8	42	51.2	208	48.5	0.396
High	84	24.2	23	28	107	24.9	
Dimension 8: Results							
Low	96	27.7	21	25.6	117	27.3	2.3486
Average	188	54.2	40	48.8	228	53.1	0.309
High	63	18.2	21	25.6	84	19.6	
Dimension 9: Discussion							
Low	89	25.6	21	25.6	110	25.6	1.1535
Regular	214	61.7	47	57.3	261	60.8	0.562
High	44	12.7	14	17.1	58	13.5	
Dimension 10: References							
Low	96	27.7	14	17.1	110	25.6	4.475
Average	174	50.1	44	53.7	218	50.8	0.107
High	77	22.2	24	29.3	101	23.5	
Dimension 11: Experiences in Research							
Low	94	27.1	13	15.9	107	24.9	7.6305
Average	181	52.2	42	51.2	223	52	0.022
High	72	20.7	27	32.9	99	23.1	

χ^2 :Chi-squared test

Table 3. Description of the standardized point sum in percentages and reliability levels of the scales (n=429)

Scale	Median	RIC	Min	Max	Items	Alpha	
D1: Attitudes and Values	90	84.3	94.3	50	100	7	0.733
D2: Cognitive Skills	84.3	77.1	90.0	40	100	7	0.911
D3: Computer Skills	81.7	71.7	90.0	6.7	100	6	0.839
D4: Communication Skills	74.3	62.9	84.3	7.1	100	7	0.845
D5: Basic Technical Proficiency	80	70	90.0	24	100	5	0.893
D6: Theoretical Framework	80	70	87.5	0	100	4	0.938
D7: Methodology	80	71	86.0	10	100	10	0.971
D8: Results	83.3	73.3	90.0	0	100	3	0.941
D9: Discussion	80	73.3	90.0	0	100	3	0.917
D10: References	80	66.7	86.7	0	100	3	0.935
D11: Research Experience	71.3	52.5	80.0	0	100	8	0.960

Notes: IR: Intercuartile (p25-p75), Alpha: Alpha de Cronbach

The study results indicate that basic competencies tend to strengthen as students advance through their academic training. However, only the values dimension shows a perceived achievement of more than 80%, as shown in Figure 1. In contrast, for specialized competencies, students in no academic cycle reported an average perceived achievement greater than 80% (see Figure 2).

Figure 1. Sum of competencies by dimension of basic research skills (n=429)

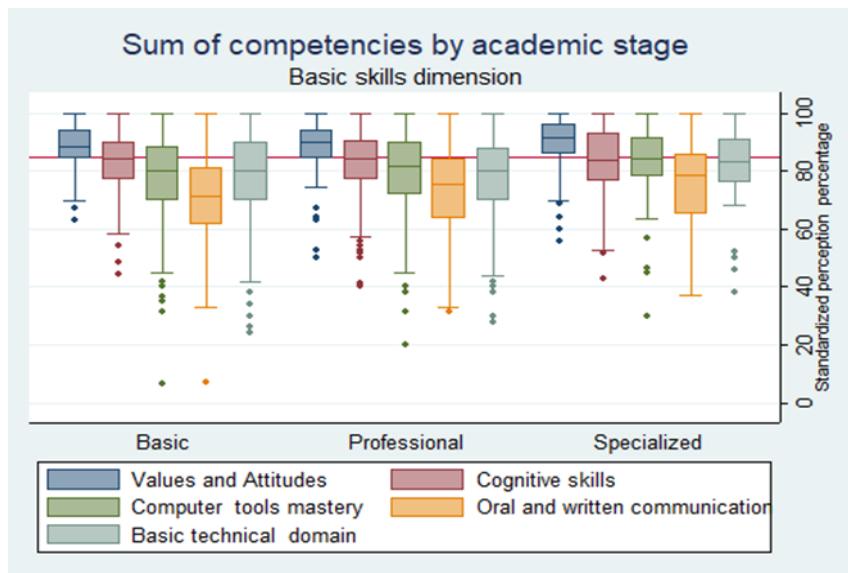
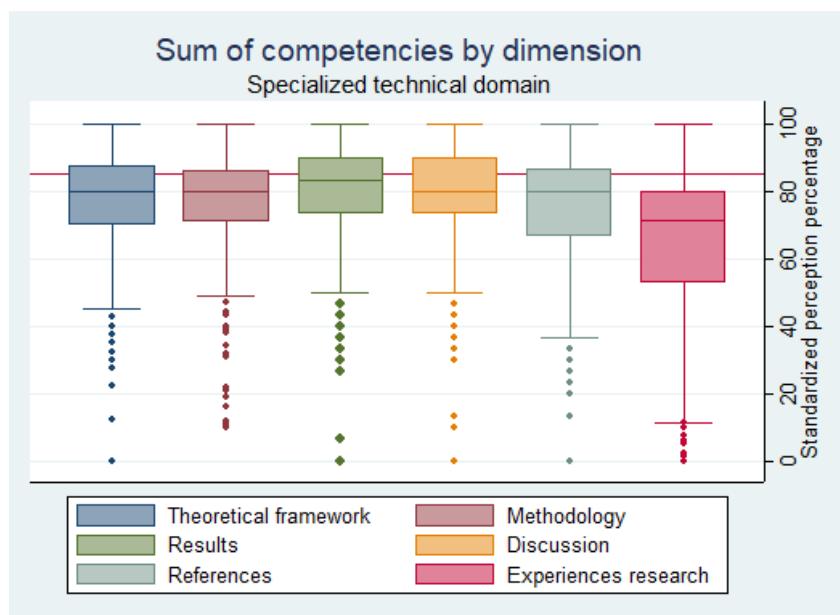


Figure 2. Sum of competencies by dimension of specialized technical expertise (n=429)



Although a trend toward improvement in basic competencies is observed with academic advancement, the fact that there are no significant differences in most dimensions between cycles (except for sample distribution) suggests that the learning progression is not robust or consistent enough throughout the program, warranting a curricular review.

The finding of a statistically significant difference in computational skills in favor of men, and in research experience, underscores a potential gender gap in the development of essential tools for modern research (statistical software management, databases). This gap may limit future female participation in research projects and, consequently, in the generation of nursing knowledge. The implementation of remedial workshops or targeted mentorships for female students is suggested.

4. DISCUSSION

The literature review revealed that nursing professionals require a set of competencies to apply their knowledge, skills, and attitudes in order to make clinical judgments. Through the nursing care process, they address problems and carry out care-related actions. In this sense, competencies are manifested in professional practice, oriented toward care, and based on research, comprehensive care, ethics, and education (Hernández et al., 2022).

Studies such as that by Medina Andrade (2014) indicate that cognitive and procedural research competencies among nursing students are deficient, with average scores of 5.7 ($SD = 1.1$) and 4.9 respectively, on a 0-to-10 scale. Cuevas et al. (2011; 2012) mention that the research methodology course taught at nursing schools has enabled students to successfully acquire and develop research competencies by the end of the semester compared to its beginning. In the same way, it emphasizes that developing research competencies is important so that students achieve meaningful learning (Medina, 2014; Cuevas et al., 2011; Cuevas et al., 2012). Similarly, in our baseline study, we found that cognitive skills improve progressively throughout academic cycles, although no significant differences were observed.

Harrison et al. (2005) argue that, at the undergraduate level, it is essential for students to understand the various stages of the research process, paying special attention to the information search phase, data analysis methods, and the effective use of statistical software. Accordingly, this study assessed students' mastery of both basic (word processors, spreadsheets, presentations) and specialized (statistical and qualitative data analysis software) computer tools, which, as expected, improved with academic progression (see Figure 1).

Trujillo et al. (2020) analyzed the research competencies of nursing students through 198 abstracts presented at scientific forums. They found that although teamwork competency is well developed, there are deficiencies in cognitive and procedural skills related to methodology and data analysis. In our study, teamwork was evaluated under the values and attitudes dimension (Zúñiga et al., 2022), which was the only dimension with perceived achievement above 80%, while methodology and results management were perceived less positively—methodology being the lowest rated (see Figure 2). The need for a more integrated theoretical-practical development is confirmed by the discrepancy between the high perceived achievement in the dimension of Values and Attitudes (D1) and the low achievement in procedural dimensions such as Methodology (D7) and Research Experience (D11) (See Table 3, Figures 1 and 2).

According to Castro and Simian (2018), methodological instruction and critical analysis of literature are essential competencies that must be fostered in higher education institutions starting at the undergraduate level. It is crucial for faculty to encourage nursing students to take an active role in their own learning by implementing teaching strategies that promote self-directed learning (Aguilar & Unda, 2016). The dimensions that include theoretical framework analysis and methodology are perceived as being at least 80% achieved by at least half the sample (see Table 2); however, if satisfactory achievement is defined as reaching 85%, only a small number of students meet this threshold (see Figure 2).

A quasi-experimental study evaluating the effectiveness of an educational program on the development of research skills in fourth-year nursing students showed that 79.2% of the experimental group reached an advanced level after the intervention (Rojas Salazar et al., 2019). Authors such as Heredia agree that competency-based education in research prepares future nurse-scientists to participate in the global scientific community. Nursing schools have identified the development of basic competencies as an area of opportunity guiding research instruction. Research competencies are acquired and developed during the students' academic training—particularly during semesters that include modules such as "Scientific Research" or "Thesis Seminar", commonly offered in higher education institutions in Mexico and other Latin American countries (Rivera et al., 2009). In Chile, the Ministry of Education has developed the Curriculum Renewal Project, which aims to design a competency-based curriculum framework. This approach is based on so-called generic competencies (such as information-seeking skills, knowledge, communication, teamwork, and leadership) and specific competencies needed for each profession (Araneda, 2004).

A widely studied issue is the low male representation in the nursing profession. Between 85% and 90% of healthcare providers are women. Factors such as male dropout in the early

years of training and the perception of nursing as a female profession have been analyzed. Some highlighted reasons include stereotypes about sexual orientation, limited knowledge about the profession, and gender-based stereotypes that discourage men from entering this field. According to the U.S. Bureau of Labor Statistics, the percentage of male nurses increased from 8.9% in 2011 to 13% in 2021. Contributing factors include changing gender attitudes and growing demand for healthcare professionals. In Mexico, 181,410 students were reported to be enrolled in nursing programs in 2024, with 77.4% being women and 22.6% men. First-year enrollment was similarly distributed (76.7% women and 23.3% men). These trends are consistent with those observed in the state of Morelos (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior [ANUIES], 2024). It is evident that nursing, as a science, must academically prepare its students in research competencies. “Nursing became a science when it adopted scientific thinking as its way of acquiring knowledge,” as stated by Santos et al. (2004).

Professional experience plays an important role in patient care, helping professionals become more skilled and competent in their daily practice. In this study, nursing professionals self-assessed as competent across the five indicators of basic competencies (ethics, comprehensive care, research, education, care management) as well as the global index. These findings are consistent with Hernández, Moreno, and Chavarría (2022), where nursing professionals also rated themselves as competent across both the global index and specific indicators. This could be attributed to the fact that nurses progressively strengthen their level of competence through clinical practice experience, continuing education, and academic advancement.

Curricular Proposal: Given that specialized competencies (D6 to D11) have the lowest achievement, it is recommended to align methodology teaching with mandatory practical immersion experiences, such as structured participation in research seedbeds or carrying out a real research project starting from the professional cycle, so that theoretical knowledge translates into technical and procedural mastery.

5. CONCLUSIONS

In undergraduate nursing education, research competencies are understood as both basic and disciplinary—the latter also considered as specialized. The current trend appears to be preparing students to understand the principles of research and gain experience in this area, without overburdening the curriculum. Based on the reviewed literature and the findings of this study, it is concluded that the development of research competencies must be implemented

through both theoretical and practical approaches. This should allow for the cultivation of values, knowledge, skills, and attitudes within the framework of student training, using activities intrinsic to the field of nursing.

The findings of this study highlight the link between research competencies and the university context. The competency dimensions evaluated are crucial for guiding specific didactic strategies aimed at their application in professional development. Therefore, the contribution of this project is to emphasize the importance of promoting student engagement in the research process. When comparing basic competencies, gender differences were identified, particularly in research skills grouped by dimension, most notably in research experience, despite the assumption of equal opportunity for both men and women. Likewise, specialized competencies should be further developed as a key area within the training of nursing students. Future research is recommended to explore specialized experiences more deeply, as these may offer innovative strategies for both curriculum design and student training processes.

The original contribution of this baseline study is the empirical identification of a persistent insufficiency in the development of specialized research competencies throughout academic cycles, which demands a formative reorientation. As future research lines, it is suggested: 1) Conducting a longitudinal analysis of the cohort to measure real change over time and not just perception; and 2) Evaluating the teaching and institutional barriers that limit the acquisition of these specialized competencies.

6. REFERENCES

- Acevedo Correa, Y., Aristizábal Botero, C., Valencia Arias, A. & Bran Piedrahita, L. (2020). Formulación de modelos de gestión del conocimiento aplicados al contexto de instituciones de educación superior. *Información tecnológica*, 31(1), 103-112. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642020000100103>
- Aguilar Trejo, M. & Unda Franco, L. E. (2016). *Aprendizaje activo: Prácticas Innovadoras de la Universidad de Celaya*. (1ra Edición, Vol I). Celaya, Guanajuato, México: Educación Superior de Celaya.
- Alonso Trujillo, J., Cuevas Guajardo, L., y Alonso Ricardez, A. (2020). Diagnóstico sobre competencias en investigación de estudiantes de Enfermería. *Revista CuidArte*, 9(17). <https://doi.org/10.22201/fesi.23958979e.2020.9.17.72755>
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior [ANUIES]. (2024). *Reporte de Form 911 de Educación Superior aplicados por la Secretaría de Educación Pública en coordi-*

- nación con la ANUIES, para la carrera de Enfermería. Anuario Educación Superior – Técnico Superior, Licenciatura y Posgrado 2023-2024 V.1.2. <https://www.anuies.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>
- Astin, A. W. (1991). *Assessment for Excellence: The Philosophy and Practice of Assessment and Evaluation in Higher Education*, Nueva York. American Council on Education and Mac-millan.
- Briones Mera, A. R., Meza Alcivar, E. G., Fritz Nahin, S. A. D. & Macias Martínez, D. A. (2024). Innovación y competencias investigativas en universidades públicas. *Revista Venezolana De Gerencia*, 29(106), 776-792. <https://doi.org/10.52080/rvgluz.29.106.20>
- Castro Aquino, R. C., Fernández Otoya, F. A., Callao Alarcón, M., & García González, M. (2024). Competencias genéricas de los estudiantes de enfermería. *Estudios Del Desarrollo Social: Cuba Y América Latina*, 12(Número Especial), 61–70. Recuperado a partir de <https://revistas.uh.cu/revflacso/article/view/8978>
- Castro Aquino, RC., Fernández-Otoya, FA., Callao-Alarcón, M., García González, M. (2024). Competencias genéricas de los estudiantes de enfermería. *Estudios de Desarrollo Social: Cuba y América Latina*. [Internet], 12(2), 61-70. http// <https://revistas.uh.cu/revflacso>
- Castro -Rodríguez, Y. (2020). Desarrollo de competencias investigativas en estudiantes de las Ciencias de la Salud. Sistematización de experiencias. *Duazary*, 17(4), 65–80. <https://doi.org/10.21676/2389783x.3602>
- Castro -Rodríguez, Y. (2023). Iniciativas curriculares orientadas a la formación de competencias investigativas en los programas de las ciencias de la salud. *Latreia* [internet], 36(4). <https://doi.org/10.17533/udea.iatreia.224>
- Castro, M. & Simian, D. (2018). La enfermería y la educación. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 29(3), 301-310. <https://www.elsevier.es/es-revista-revista-medica-clinica-las-condes-202-pdf-S0716864018300531>
- Cuevas Guajardo, L., Guillén Cadena, D. M., Martínez Correa, J. L., Ortiz Labastida, G. G., & Rocha Romero, V. E. (2012). Competencias en Investigación desarrolladas por un grupo de estudiantes de Enfermería. *Revista CuidArte*, 1(2), 12-21. <https://doi.org/10.22201/fesi.23958979e.2012.1.2.69053>
- Cuevas Guajardo, L., Guillén Cadena, D. & Rocha Romero, V. E. (2011). Las competencias en investigación como puentes cognitivos para un aprendizaje significativo. *Razón y Palabra*, (77). Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/1995/199520010084.pdf>
- Díaz Rodríguez, M., Alcántara Rubio, L., Aguilar Garcia, D., Puertas Cristobal, E., & Cano Valero, M. (2020). Orientaciones formativas para un cuidado humanizado en enfermería: una revisión

integrativa de la literatura. *Enfermería Global*, 19(2), 640–672. <https://doi.org/10.6018/eglobal.392321>

Eppley, A. M., & Paul, P. (2021). The nurse's role in evidence-based practice, research, and quality improvement: Making the case for a unified approach. *The Journal of Continuing Education in Nursing*, 52(9), 421-428. <https://doi.org/10.3928/00220124-20210816-07>

Espinosa Aguilar, A., Oria Saavedra, M., Rojas Ruiz, G. C., & Lepez, C. O. (2024). Competencias investigativas en docentes de enfermería. *Salud, Ciencia Y Tecnología*, 4, 705. <https://doi.org/10.56294/saludcyt2024705>

Fretel Quiroz , N. M., Correa Chuquiyauri, D. A., Pérez Guimaraez, L., Pinchi Fasanando L., Guizado Moscoso, E., & Cueva Muñoz, M. A. (2025). Habilidades investigativas en estudiantes de enfermería de una universidad particular del Perú. *Revista Tribunal*, 5(13), 662-675. <https://doi.org/10.59659/revistatribunal.v5i13.294>

Hamilton Paladines, L. S. (2025). La formación de competencias investigativas en estudiantes de enfermería: Eficacia de las estrategias pedagógicas más utilizadas. *Revista Maestro y Sociedad*, 22 (3), 3025-3034. [internet]. <http://maestrosociedad.uo.edu.cu>

Harrison, L., Ray Hernández, A., Cianelli, R., Rivera, M. S. & Urrutia, M. (2005). Competencias en investigación para diferentes niveles de formación de enfermeras: Una perspectiva latinoamericana. *Ciencia y Enfermería*, XI (1), 59-71. <https://www.redalyc.org/pdf/3704/370441790007.pdf>

Hernández Pérez, L. M., Moreno Monsiváis, M. G., & Chaverría Rivera, S. (2022). Autoevaluación de competencias profesionales de enfermería, en un hospital público de tercer nivel en Guanajuato, México. *Horizonte Sanitario*, 21(2) Mayo-Agosto, 40-48. DOI: <https://doi.org/10.19136/hs.a21n2.4681>

Martínez Rodríguez, D., & Márquez Delgado, D. L. (2015). Las habilidades investigativas como eje transversal de la formación para la investigación. *Tendencias Pedagógicas*, 24, 347–360. <https://doi.org/10.15366/tp2014.24.022>.

Medina Andrade, G. I. (2014). *Competencias en investigación en estudiantes de licenciatura en Enfermería de la FES-I*. UNAM [Tesis de licenciatura, FES-I UNAM]. <https://ru.dgb.unam.mx/bits-tream/20.500.14330/TES01000723843/3/0723843.pdf>

Obaya, V. A., Vargas, R. Y. & Delgadillo, G. G. (2011). Aspectos relevantes de la educación basada en competencias para la formación profesional. *Educación química*, 22(1), 63-68. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-893X2011000100011

Obregón Velasco, N., Rivera Heredia, M. E. & Cervantes Pacheco, E. I. (2010). *La formación de competencias para la investigación en las líneas de familia, género, recursos psicológicos y salud*. En:

- Lepe, L.M, Vargas, M.L & Orozco, M. (coord.). (2010). Horizontes de la Psicología. A diez años de la labor académica en la UMSNH. México, Morelia: Fondo Ediciones Morevallado, S. de R.L. de C.V., p. 255-288.
- Orellana, E., & Sanhueza, O. (2018). La enfermería y la investigación. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 29(5), 534-541. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-95532011000200002>
- Pan American Health Organization [PAHO]. (1989). Análisis prospectivo de la educación en enfermería. *Educ Med Salud*, 23(2), 119-154. Disponible en: <https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/39662/3156.pdf?sequence=1&isAllowed=y#:~:text=en%20enfermer%C3%ADa%20/%20129-,La%20educaci%C3%B3n%20en%20enfermer%C3%ADa,campos%20y%20niveles%20de%20atenci%C3%B3n>
- Sánchez Ortiz, L., Melián Rivero, H., Quiroz Enríquez, M., Dueñas Pérez, Y., Suárez Denis, A., & Rojas Rodríguez, Y. (2018). Habilidades investigativas en estudiantes de 2do año de Licenciatura en Enfermería: ocasión para su desarrollo. *EDUMECENTRO*, 10(1), 55-72. Disponible en; <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6233518>
- Santos, H., Rodriguez, B. & Rodríguez, A. (2004). *Metodología Básica de investigación en Enfermería*. España: Diaz de santos.
- Següel Palma, F., Valenzuela Süazo, S. & Sanhueza Alvarado, O. (2015). El trabajo del profesional de enfermería: Revisión de la literatura. *Ciencia y enfermería*, 21(2), 11-20. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-95532015000200002>
- Spencer, L. M., & Spencer, S. M. (1993). *Competence at Work: Models for Superior Performance*. John Wiley & Sons, Inc. Michigan University, USA.
- Rivera Heredia, M. E., Arango Pinto, L. G., Torres Villaseñor, C. K., Salgado Brito, R., García Gil de Muñoz, F. L., & Caña Díaz, L. E. (2009). *Competencias para la investigación. Desarrollo de habilidades y conceptos*. Trillas / Universidad Simón Bolívar. México.
- Rojas Salazar, A. Castro Llaja, L., Siccha Macassi. A. L. & Ortega Rojas, Y. (2019). Desarrollo de habilidades investigativas en estudiantes de enfermería: Nuevos retos en el contexto formativo. *Investigación Valdizana*, 13(2), 107-112. DOI: <https://doi.org/10.33554/riv.13.2.236>
- Trujillo, F., Fernández, M., Segura, A. & Jiménez, M. (2020). *Escenarios de evaluación en el contexto de la pandemia por la covid-19: la opinión del profesorado*. SantillanaLAB. Granada. España. URI: <https://hdl.handle.net/10481/83688>
- Universidad Autónoma del Estado de Morelos [UAEM] (Ed.). (2022, Octubre 7). *Modelo Universitario* 2022. En: Órgano Informativo Universitario Adolfo Menéndez Samará No. 128, Año XXVII.

https://www.uaem.mx/organizacion-institucional/organo-informativo-universitario/Menendez_Samara_No_128c.pdf

Universidad Autónoma del Estado de Morelos [UAEM]. (2023). *Plan de estudios de la Licenciatura en Enfermería*. Facultad de Enfermería. Aprobado por Consejo Universitario en 2022. UAEM. Cuernavaca, Morelos, México. <https://www.uaem.mx/admision-y-oferta/nivel-superior/licenciatura-en-enfermeria.php>

Zúñiga, Hernández, O. Y., Terrazas, Meraz, M. A., Ortega, Ceballos, P. A., Carranco, Gómez, S., & Aguirre, Salgado, J. C. (2022). *Estudiantes universitarios y la necesidad de desarrollar habilidades de investigación: El caso de una Universidad pública en Morelos, México*. En: Nuevos retos para aprender y enseñar en Latinoamérica. Corporación Centro Internacional de Marketing Territorial para la Educación y el Desarrollo. Medellín, Colombia. Disponible en: <https://editorialcimted.com/wp-content/uploads/2022/08/Los-nuevos-retos-para-aprender-y-ense%C3%B1ar-en-latinoam%C3%A9rica.pdf>

University Department Leadership: Systematic Review (2006–2025)

Enviado: 11 de junio de 2025 / Aceptado: 21 de noviembre de 2025 / Publicado: 31 de diciembre de 2025

CARMEN ÁLVAREZ-ÁLVAREZ

Universidad de Cantabria, España.

alvarezmc@unican.es

 0000-0002-8160-2286

DOI 10.24310/ijne.16.2025.21994

ABSTRACT

University departments are strategic, necessary, and relevant intermediary entities between governing executive teams and teaching/research staff. This study examines the scientific research regarding university department leadership, categorizing it into six main areas: (1) training for managerial performance; (2) external perception of departmental leadership; (3) the head of department; (4) the leadership team; (5) the elements to manage; and (6) managerial competencies. A systematic analysis of scientific literature published in Web of Science, Scopus, ScienceDirect, and Google Scholar was conducted, reviewing a total of 35 articles. The findings reveal the need for enhanced training in university management, a negative external perception of the position overly focused on the figure of the director, and personnel management emerging as the most contentious and significant element. The conclusions and discussion highlight numerous consensuses found in the analyzed articles, future research directions related to leadership training, positive perceptions, management teams, and leadership competencies. A noteworthy contradiction is also identified: the high demands imposed on directors by individuals who may never aspire to assume such roles themselves. Practical implications include guiding universities to design targeted training pro-

RESUMEN

Liderazgo de departamentos universitarios: revisión sistemática (2006–2025)

Los departamentos universitarios son entidades intermedias estratégicas, necesarias y relevantes entre los equipos ejecutivos de gobierno y el personal docente e investigador. Este estudio examina la investigación científica sobre el liderazgo en los departamentos universitarios, clasificándola en seis áreas principales: (1) formación para el desempeño directivo; (2) percepción externa del liderazgo departamental; (3) el jefe de departamento; (4) el equipo de liderazgo; (5) los elementos a gestionar; y (6) las competencias directivas. Se llevó a cabo un análisis sistemático de la literatura científica publicada en Web of Science, Scopus, ScienceDirect y Google Scholar, revisando un total de 35 artículos. Los resultados revelan la necesidad de mejorar la formación en gestión universitaria, una percepción externa negativa del cargo, excesivamente centrada en la figura del director, y la gestión del personal como el elemento más controvertido y significativo. Las conclusiones y el debate destacan numerosos consensos encontrados en los artículos analizados, futuras direcciones de investigación relacionadas con la formación en liderazgo, percepciones positivas, equipos de gestión y competencias de liderazgo. También se identifica una contradicción no-



grammes, reinforce leadership teams, and improve decision-making processes to enhance departmental performance and institutional effectiveness.

Key words: Management, University, Personnel Management, Research of Academic Literature

table: las altas exigencias impuestas a los directores por personas que quizá nunca aspiren a asumir tales funciones. Las implicaciones prácticas incluyen orientar a las universidades para que diseñen programas de formación específicos, refuercen los equipos de liderazgo y mejoren los procesos de toma de decisiones para mejorar el rendimiento de los departamentos y la eficacia institucional.

Palabras clave: gestión, universidad, gestión de personal, investigación de literatura académica

1. INTRODUCTION

Leadership in organizations and human groups has emerged as a central topic of inquiry due to its substantial influence on institutional processes, professional cultures, and organizational outcomes (Akbulut et al., 2015; Bystydzienski et al., 2017; Horne et al., 2016; Hundessa, 2021; Kruse, 2022; Kruse et al., 2020; Tahir et al., 2014; Yedidia & Bickel, 2001). In the field of higher education, this relevance has intensified in recent years as universities confront growing pressures linked to accelerated digitalization, increasing accountability mechanisms, and the profound reconfiguration of academic work following the COVID-19 pandemic. These transformations have altered governance structures, reshaped professional expectations, and amplified the strategic significance of the leadership exercised by heads of university departments, who operate at the pivotal interface between central administration and academic communities.

Although educational leadership research has traditionally focused on primary and secondary education, leadership in higher education has received comparatively limited attention (Bellibaş et al., 2016; Smothers, Absher, & White, 2012). This gap is noteworthy because university departments constitute the basic operational units through which academic decisions are implemented. They mediate between executive governance teams and teaching and research staff, influencing curricular design, research priorities, resource allocation, and academic cultures through multiple councils and committees representing the faculty (Nguyen, 2013; Degn, 2015; Creaton & Heard-Lauréote, 2021). Their centrality is underscored by the fact that approximately 80% of university decisions are processed at the departmental level (Tahir et al., 2014), highlighting the need to better understand their leadership dynamics.

Despite their strategic importance, the leadership of university departments is marked by a high degree of complexity. The role varies significantly across national higher education systems and requires the integration of professional, relational, managerial, and strategic

competencies that are not always clearly defined or explicitly supported (Hundessa, 2021; Kruse, 2022). Heads of department shape not only teaching and research activity but also faculty motivation and organizational commitment by fostering collaboration, articulating shared visions, modelling ethical and professional behaviour, encouraging innovation, and mediating tensions within academic communities (Tahir et al., 2014; Mefi & Asoba, 2020). Understanding these processes demands a more integrated conceptual framework capable of linking leadership practices with institutional outcomes, cultural contexts, and governance structures.

Nevertheless, many universities confront a persistent leadership crisis at the departmental level. Difficulties in recruiting individuals willing to assume these roles are widespread (Kruse, Hackmann, & Lindle, 2020; Castro & Ion, 2011), partly because the position oscillates between managerial and academic expectations without the structural support, authority, or training needed to fulfil its expanded responsibilities (Creaton & Heard-Lauréote, 2021; Ion & Castro, 2017; Hundessa, 2021; Nguyen, 2013). Successive university reforms have increased administrative burdens without clarifying decision-making capacity, generating ambiguity in responsibilities, competencies, and institutional expectations (Bellibaş et al., 2016; Thai et al., 2021). These responsibilities frequently coexist with teaching and research obligations (Degn, 2015), despite the absence of systematic training pathways to prepare academic staff for leadership roles (Pellow & Wilson, 1993a; White et al., 2016; Tietjen-Smith, Hersman, & Block, 2020). Furthermore, the lack of robust evaluative mechanisms limits the capacity to assess the outcomes and efficacy of diverse leadership styles (Akbulut et al., 2015; Hundessa, 2021).

In light of the scarcity of recent systematic reviews or bibliometric analyses that synthesize these challenges and advancements, this study aims to clarify the current state of scientific evidence concerning leadership in university departments and to articulate its implications for institutional management. By reviewing research produced over the last two decades, this work seeks to develop a more integrated conceptual understanding of departmental leadership, identify persistent gaps in the literature, and propose new lines of inquiry capable of strengthening middle management and improving governance processes within universities.

2. DESIGN AND METHODOLOGY

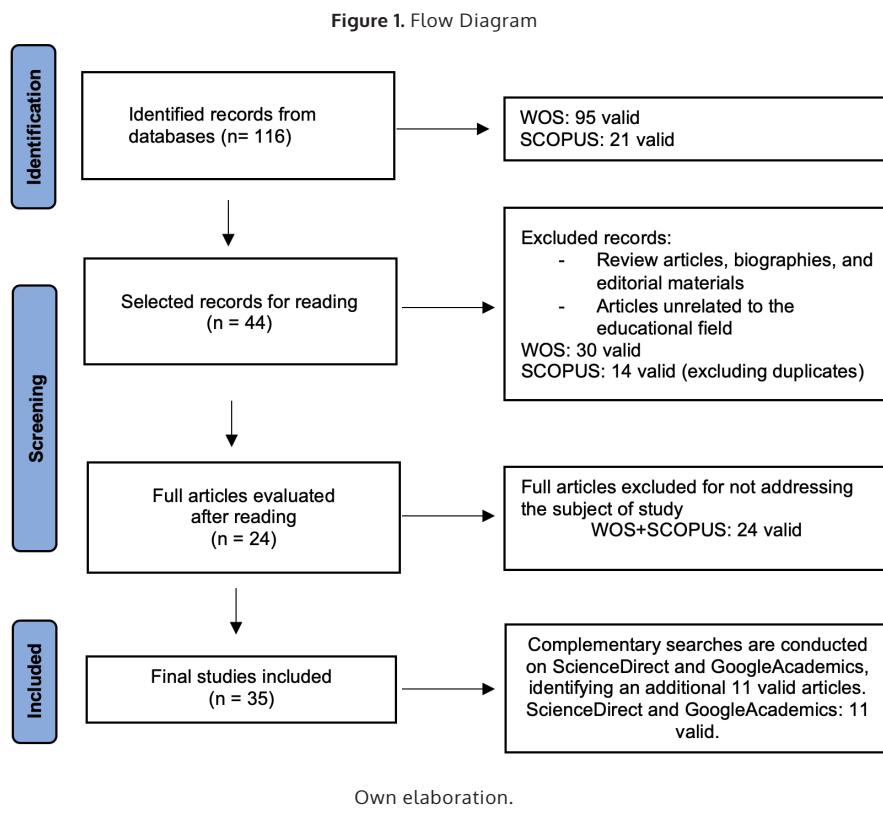
The main objective of this study is to provide an international review of scientific studies conducted on leadership in university departments to understand and delineate its current

state, thereby identifying new research directions that contribute to improving university management. The research questions guiding this study are as follows:

- What studies are available addressing issues related to the leadership of university departments in the last 20 years (2006-2025)?
- Has scientific production on the topic increased in recent years?
- What training is provided to department chairs?
- How is the department chair perceived?
- What ideas have been addressed in research on department chairs?
- What ideas have been addressed in research on departmental leadership teams?
- What elements do they manage?
- What competencies does a department chair possess?

To address this objective and these research questions, searches were conducted in the Web of Science (WOS) and Scopus, which were closed as of January 9, 2025. Following the PRISMA guidelines (Page et al. 2021), the search query was as follows: [universit* OR high* educat* OR academi*] (Title) AND [department] (Title) AND [head OR chair OR director OR coordinator OR leader] (Title) AND [management* OR leader* OR organi*] (Title). Subsequently, using the same parameters, the search was extended to two additional databases: ScienceDirect and Google Scholar. The searches were restricted to the last 20 years to trace the trajectory of research in the scientific literature published on university departments over a sufficiently broad period.

To ensure the validity of the review process, clear inclusion and exclusion criteria were established. Only scientific articles published in indexed journals within the selected databases (Web of Science, Scopus, ScienceDirect, and Google Scholar) between 2006 and 2025 were considered, provided they explicitly addressed leadership in university departments. Initially, 112 was located. After excluding those documents that were not scientific articles or did not address the subject under study (see Figure 1, Flow Diagram), we were left with a final count of 24 valid articles across the two selected databases. Review papers, editorials, non-academic documents, and studies that mentioned the topic without offering substantive analysis were excluded. Due to the limited number of located articles, the decision was made to expand the search to two additional databases, ScienceDirect and Google Scholar, resulting in an additional 11 valid articles, bringing the total to 35 valid studies amounted.



Own elaboration.

Certain methodological limitation must be acknowledged: the number of studies identified is relatively limited, which constrains the possibility of conducting broader comparative analyses. To conduct the analysis of scientific articles, we created a matrix table in Microsoft Excel to organize, systematize, and segment the information. We examined various variables related to six major study areas: (1) training for managerial performance; (2) external perception of departmental leadership; (3) the department chair; (4) the leadership team; (5) the elements to manage; and (6) managerial competencies. The data were qualitatively analyzed by categorizing the results obtained during the reading process of the articles.

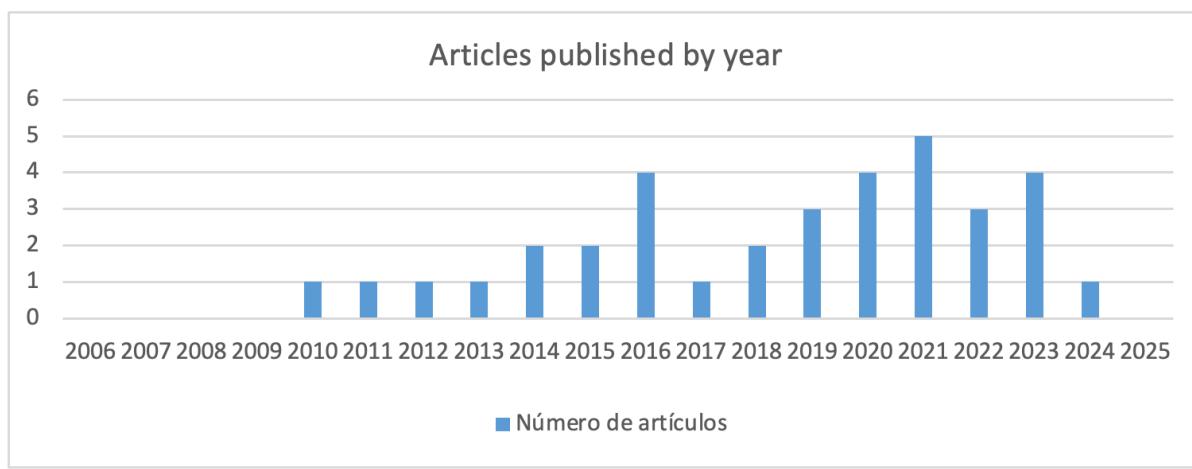
The qualitative procedure followed to organize the information involved the construction of an analytical matrix in Microsoft Excel, where key variables from each article were recorded. Through a detailed reading of the texts, thematic patterns were identified and grouped into six main categories: training for managerial performance, external perception of departmental leadership, the department chair, the leadership team, the elements to manage, and managerial competencies.

Coding was conducted iteratively, contrasting similarities and differences across studies, which allowed for the systematization of information and ensured internal coherence within

the categories. The qualitative analysis technique employed was thematic analysis, aimed at identifying, organizing, and describing recurring meanings in the reviewed literature. This approach facilitated the development of an integrative perspective on the findings and the detection of both consensuses and contradictions regarding departmental leadership. It should be noted that the coding and analysis process was carried out manually, without the use of specialized software, requiring exhaustive reading and direct classification of content by the researchers.

The analysis of these articles reveals a growing interest in university departments, as evidenced by the increasing number of publications on the topic, particularly since 2016 (refer to Figure 2).

Figure 2. Number of articles published per year



Own elaboration.

All the analyzed articles are listed in the bibliography (Abahussain, 2020; Abusmara and Triwiyanto 2023; Akbulut et al., 2015; Awad and Fendi 2023; Bellibaş et al., 2016; Bystydzienski et al., 2017; Castro & Tomas, 2010; Castro & Tomás, 2019; Crawford, 2021; Creaton & Heard-Lauréote, 2021; Daradkah 2023; Degn, 2015; Dewes & Bolzan, 2018; Gonaim, 2019; Halupa, 2016; Horne et al., 2016; Huen et al., 2021; Hundessa, 2021; Ion & Castro, 2017; Keith & Buckley, 2011; Kruse et al., 2020; Kruse 2022; Loughridge, 1999; Mefi & Asoba, 2020; Mgaiwa 2023; Møthe et al., 2015; Nguyen, 2013; Pellow & Wilson, 1993; Reznik & Sazykina, 2018; Rybnicek et al., 2019; Saleem, et al., 2022; Salifu & Darkwah Odame 2022; Smothers et al., 2012; Tahir et al., 2014; Tamir, 2024; Thai et al., 2021; Tietjen-Smith et al., 2020; White et al., 2016; Wolverton et al., 1999; Yedidia & Bickel, 2001).

3. RESULTS

The results are categorized into six major themes: (1) training for managerial performance; (2) external perception of departmental leadership; (3) the head of department; (4) the leadership team; (5) the elements to manage; and (6) managerial competencies.

3.1. Training for Managerial Performance

In 16 out of the analyzed articles, training for managerial performance is not addressed. However, a consensus emerges regarding the imperative need for training, guidance, mentoring, practical experience, and skill development. Notably, only two articles propose the existence of a structured training plan aimed at enhancing management skills (Møthe, Ballangrud, and Stensaker 2015; Bystydzienski et al. 2017). This highlights a global challenge faced by universities in adequately addressing the training needs for departmental managerial performance. The absence of prior training is shown to result in heightened pressure, burnout, and turnover in leadership positions, as indicated by Tietjen-Smith, Hersman, and Block (2020).

Interestingly, one article emphasizes the importance of candidates possessing substantial previous academic experience to compensate for training deficits (Degn 2015). Another study suggests that departmental management should be entrusted to professionals specifically trained in management. This involves specifying the desired profile and selecting a qualified individual, which may not necessarily be senior members of the departments (Creaton and Heard-Lauréote 2021).

3.2. External Perception of Departmental Leadership

Perceptions of university stakeholders regarding departmental leadership are not addressed in 16 of the studies. However, the rest of the articles briefly present some noteworthy ideas. The following observations are identified: (1) A low level of autonomy, where heads of department often act more as managers than leaders, assuming daily routines (Hundessa 2021; Creaton and Heard-Lauréote 2021; Nguyen 2013; Thai et al. 2021); (2) Role ambiguity, which can interfere with deanships, administration, and other services, complicating the division of labor (Bellibaş et al. 2016; Dewes and Bolzan 2018); (3) The position is fraught with tensions, challenges, novel responsibilities, and complexity (Saleem, Afzal, and Amin 2022; Kruse 2022; Tamir, 2024); (4) Identity dilemmas: whether to focus solely on management or try to balance it with research (Degn 2015); (5) Strategic vision of the academic to ascend to leadership: the

head of department seeks opportunities to change their status (Tahir et al. 2014); (6) Different leadership practices concerning gender and diversity based on leadership style (Bystydzienski et al. 2017; Crawford 2021); (7) The position requires confidence and motivation (White et al. 2016); (8) The choice of a representative type, non-professional management, and the transience of the position (Castro and Tomas 2010); (9) Low level of involvement of teachers and students in university management (Reznik and Sazykina 2018); (10) May exhibit destructive leadership (Salifu and Darkwah Odame 2022); (11) Subordinates identify two types of leadership in management practices: transformational and transactional (Mgaiwa 2023); (12) They must work with outdated administrative routines and move towards distributed leadership styles with the faculty (Abusmara and Triwiyanto 2023). Overall, these observations reveal many more objections than possibilities in the leadership of university departments. Therefore, further research on these perspectives is warranted.

3.3. The Head of Department

All but ten of the articles focus on ideas related to the head of the department. Therefore, only a few ideas that have not yet been discussed in the article will be highlighted: (1) In five articles, the existence of different leadership styles is mentioned, although there is no agreement among authors on their denominations: democratic, transformational, participative, and laissez-faire (Hundessa 2021); facilitator, producer, driver, innovator, and mentor (Akbulut, Nevra Seggie, and Börkan 2015); autocratic, democratic, transformational, laissez-faire, and transactional (Mefi and Asoba 2020); transformational and transactional (Mgaiwa 2023); (2) It is common for many of their decisions to be negatively evaluated by subordinates (Abusmara and Triwiyanto 2023), and they may feel demotivated or controlled by the director's management (Salifu and Darkwah Odame 2022), with transformational leadership having the most impact on academic job satisfaction (Mgaiwa 2023); (3) The director has very little decision-making capacity and limited institutional authority (Kruse 2022); (4) The key to success lies in balancing organizational intelligence and administrative behavior (Awad and Fendi 2023); (5) The director must have relational and cultural skills (Tietjen-Smith, Hersman, and Block 2020); (6) The most important characteristics for a department chair from the perspective of both faculty and heads of department are five: "decisiveness," "integrity," "fairness," "honesty," and "good interpersonal communicator" (Smothers, Absher, and White 2012); (7) Their role and perception of leadership vary based on the time they have been in the position, the basis on which they hold it, and their status within the institution (Loughridge 1999); (8) Likewise, a director must plan and improvise, and the degree of improvisation is not related to variables such as gender, university, or years of experience (Daradkah 2023); (9) There is a need for a debate on whether

they should be elected or appointed nombrado (Møthe, Ballangrud, and Stensaker 2015); (10) Existence of women who do not apply due to subconscious limiting ideas, difficulties in work-life balance, or the lack of pay parity (Huen et al. 2021). However, further research is needed to contribute to a clearer understanding of how department chairs are perceived.

3.4. The Leadership Team

While most articles focus on aspects related to the department chair, the day-to-day work of the accompanying leadership team is not addressed in 29 out of the 35 examined articles. The few references made in studies that discuss aspects related to the team indicate: (1) 41.4% of departments have an assistant department chair (Reznik and Sazykina 2018; Kruse 2022); (2) Cohesive and collaborative work with the entire departmental team is required (Gonaim 2019; Castro and Tomas 2010); (3) Additional academic and administrative staff is needed to collaborate with the chair and assist them regularly (Bellibaş et al. 2016; Wolverton et al. 1999); (4) There is a low degree of distributed leadership, which is nevertheless highly valued (Abusmara and Triwiyanto 2023).

3.5. Managed Elements

All but nine of the articles discuss elements susceptible to management within a university department. Many contributions emphasize personnel management as a central element, including human relationships, communication, and formal and informal meetings (Wolverton et al. 1999; Bystydzienski et al. 2017; Castro and Tomas 2010; Kruse, Hackmann, and Lindle 2020; Mefi and Asoba 2020; Gonaim 2019; Nguyen 2013; Loughridge 1999; Castro and Tomás 2019; Dewes and Bolzan 2018; Mgaiwa 2023; Kruse 2022; Saleem, Afzal, and Amin 2022; Salifu and Darkwah Odame 2022). Given the emphasis in the studies, personnel management appears to be the central element upon which to base the training of new leaders. One article explicitly states that novice managers find two issues particularly concerning: (1) Conducting meetings, especially numerous ones or those expected to be contentious. (2) Making mistakes due to a lack of knowledge of current regulations on each topic. These fears lead directors to initiate negotiation or consensus processes before meetings with specific faculty or interest groups to avoid conflict or leadership fatigue (Castro and Tomás 2019). Additionally, another article suggests that directors who had gone through challenging processes (such as layoffs, managing poor performance, or claims) were often exhausted, or even traumatized, by the personal and emotional nature of the process and asserted that a considerable degree of resilience was needed to handle these challenging cases (Creaton and Heard-Lauréote 2021).

Moreover, the reviewed studies propose other important elements to manage, though not as relevant, such as economic management, programs, facilities, resources, reports, and plans (Nguyen 2013; Degn 2015; Thai et al. 2021; Møthe, Ballangrud, and Stensaker 2015). Additionally, they explore aspects like departmental culture and organizational commitment of the collective (Pellow and Wilson 1993a; Tahir et al. 2014; Salifu and Darkwah Odame 2022). The studies highlight the importance of conducting a strategic analysis to discover surrounding opportunities and threats, making decisions in situations of change or risk, and finding solutions to problems (Daradkah 2023). Other considerations encompass shifts from in-person to more online work (Kruse, Hackmann, and Lindle 2020), stress associated with document submission deadlines (Hundessa 2021), managing a high volume of daily emails (Creaton and Heard-Lauréote 2021), and making institutional decisions that may not be understood by some individuals while preserving anonymity (Crawford 2021; Abusmara and Triwyanto 2023; Salifu and Darkwah Odame 2022).

3.6. Leadership Competencies

Different leadership competencies is a recurring theme in the analyzed articles, with only nine articles making no mention. In one study, respondents were asked about the most important attributes for the success of a director, and they listed the following: interpersonal communication (47%), strategic attributes (45%), experience/basic skills (22%), motivation attributes (e.g., ability to inspire, ability to persuade, leading by example) (16%), integrity (e.g., honesty) (36%), and altruism/tolerance and perseverance (36%) (Keith and Buckley 2011).

Various studies depict a broad range of leadership competencies, making synthesis challenging due to their diverse nature. These competencies include advocating for the department, guiding and supporting faculty (Møthe, Ballangrud, and Stensaker 2015; Kruse, Hackmann, and Lindle 2020; Tahir et al. 2014; Smothers, Absher, and White 2012; Castro and Tomás 2019; Dewes and Bolzan 2018; Salifu and Darkwah Odame 2022; Kruse 2022; Saleem, Afzal, and Amin 2022; Mgaiwa 2023; Tamir, 2024); having administrative and strategic capabilities: planning, executing, and reporting (Bellibaş et al. 2016; Hundessa 2021; Crawford 2021; Thai et al. 2021; Abusmara and Triwyanto 2023; Daradkah 2023); managing meetings, committees, plans, and departmental regulations (Castro and Tomas 2010; Smothers, Absher, and White 2012); influencing the department's publication output, the ability to acquire funds, or its business activities (e.g., patents) (Rybniček et al. 2019; Pellow and Wilson 1993a); disseminating the department's actions outside of it, having external projection (Smothers, Absher, and White 2012; Nguyen 2013; Loughridge 1999).

4. GLOBAL ANALYSIS OF RESULTS

The systematic analysis of scientific literature published on Web of Science, Scopus, ScienceDirect, and Google Scholar, involving 35 articles, allows us to draw several conclusions. Beyond the descriptive evidence, the findings reveal several critical tensions that warrant closer examination. The recurrent absence of structured training programmes for department chairs underscores a systemic weakness in university governance. While many studies highlight the urgent need for mentoring and skill development, the lack of institutional commitment to leadership preparation suggests a persistent gap between the responsibilities assigned to chairs and the resources provided to fulfil them. This contradiction raises questions about the sustainability of current leadership models and the risk of perpetuating cycles of burnout and turnover.

From a practical standpoint, the results point to clear avenues for improvement. The emphasis on personnel management as the most contentious element indicates that universities should prioritize leadership development programmes focused on conflict resolution, emotional intelligence, and collaborative decision-making. Furthermore, the evidence of role ambiguity and limited autonomy suggests that institutions must reconsider their selection policies, ensuring that candidates are chosen not only for academic prestige but also for managerial competencies. Transparent criteria and targeted training could significantly enhance the effectiveness of departmental leadership.

The negative perceptions surrounding departmental leadership carry important consequences for faculty members. When the role of chair is viewed as burdensome, transient, or lacking authority, academic staff may disengage from governance processes, reinforcing a culture of minimal participation. Such perceptions can erode trust, diminish motivation, and foster resistance to institutional initiatives. In the long term, this dynamic risk weakening departmental cohesion and undermining the collective capacity to adapt to external pressures such as digitalization or accountability demands.

Finally, the diversity of leadership styles identified in the literature has profound implications for departmental functioning. Transformational leadership appears to foster higher levels of job satisfaction and organizational commitment, whereas transactional or laissez-faire approaches are often associated with demotivation and conflict. The coexistence of multiple styles within departments suggests that leadership practices are highly context-dependent, shaped by institutional culture, individual competencies, and faculty expectations.

Exploring these variations further could inform the design of flexible leadership frameworks that accommodate different contexts while promoting resilience, innovation, and shared responsibility.

5. DISCUSSION

Firstly, concerning leadership training, a significant consensus emerges from the analyzed studies regarding the evident need for training, guidance, mentoring, practical experience, and leadership skills development for university department heads (Møthe, Ballangrud, and Stensaker 2015; Bystydzienski et al. 2017; Tietjen-Smith, Hersman, and Block 2020; Degn 2015; Creaton and Heard-Lauréote 2021; Huen et al. 2021; Bellibaş et al. 2016; Tahir et al. 2014; Hundessa 2021; White et al. 2016; Reznik and Sazykina 2018; Halupa 2016; Abusmara and Triwiyanto 2023; Kruse 2022). In light of this, we propose a future research direction to analyze the training processes undertaken by them to learn their roles. Particularly, there is a need to evaluate and analyze the most relevant training experiences in this context.

Secondly, regarding the perception of leadership, there are several noteworthy ideas that consistently emerge from the reviewed studies. These include constrained managerial autonomy, role ambiguity, and a general lack of enthusiasm for departmental management, often emphasizing predominantly negative aspects such as tensions, challenges, complexities, insufficient training, the transience of the position, and culturally entrenched routines (Creaton and Heard-Lauréote 2021; Hundessa 2021; Nguyen 2013; Thai et al. 2021; Bellibaş et al. 2016; Dewes and Bolzan 2018; Kruse 2022; Saleem, Afzal, and Amin 2022; Degn 2015; Tahir et al. 2014; Castro and Ion 2011; Reznik and Sazykina 2018; Abusmara and Triwiyanto 2023). It becomes evident that further in-depth research is necessary to explore the positive aspects associated with departmental leadership. This exploration aims to strike a balance in the perception of departmental leadership by not solely focusing on difficulties or problems but also considering possibilities, opportunities, and successes.

Thirdly, regarding the department chair, the review of previous studies allows us to conclude that different leadership styles exist, each with different denominations and repercussions (Hundessa 2021; Akbulut, Nevra Seggie, and Börkan 2015; Mefi and Asoba 2020; Mgaiwa 2023; Abusmara and Triwiyanto 2023; Salifu and Darkwah Odame 2022). Once again, the emphasis is placed on the more challenging aspects of the position, such as the frequent negative evaluation of decisions by subordinates, limited decision-making capacity and institutional authority, and the need for a diverse range of skills, competencies, and qualities that

are difficult to unite in a single person. These include organizational and decision-making skills, honesty, effective interpersonal communication, planning and improvisation abilities, motivation, relational and cultural skills, etc. (Salifu and Darkwah Odame 2022; Kruse 2022; Awad and Fendi 2023; Tietjen-Smith, Hersman, and Block 2020; Smothers, Absher, and White 2012; Loughridge 1999). It would be interesting to further investigate the leadership styles of department chairs and analyze to what extent a chair can meet external demands for desirable skills, competencies, and qualities. If the external perception of the position is negative, and candidates do not receive specific training in this regard, it is highly contradictory that the chair is also subjected to multiple competency demands externally. This could be a topic of great interest to examine in future studies.

Fourthly, concerning the leadership team, it can be concluded that it has not received sufficient attention in research. The leadership team has been only superficially addressed in 6 out of the 34 reviewed articles, despite its potential contribution to alleviating the frequent challenges of managing a university department (Kruse 2022; Reznik and Sazykina 2018; Castro and Tomas 2010; Gonaim 2019; Abusmara and Triwiyanto 2023; Wolverton et al. 1999). Research tends to show more interest in the department chair than the team, making it relevant for the topic to be prioritized in future studies. This is especially crucial since several of the analyzed works also advocate for distributed leadership practices and collaborative work (Abusmara and Triwiyanto 2023; Reznik and Sazykina 2018; Castro and Tomas 2010).

Fifthly, concerning the elements to manage, it is noteworthy that there is an emphasis on issues related to personnel management, including human relations, communication, and formal and informal meetings (Bystydzienski et al., 2017; Castro & Tomas, 2010; Castro & Tomás, 2019; Dewes & Bolzan, 2018; Gonaim, 2019; Kruse, 2022; Kruse et al., 2020; Loughridge, 1999; Mefi & Asoba, 2020; Mgaiwa, 2023; Nguyen, 2013; Saleem et al., 2022; Salifu & Darkwah Odame, 2022; Wolverton et al., 1999). Therefore, it would be relevant for executive training to experience significant development in this aspect. This training could encompass learning how to listen, resolve conflicts, achieve consensus, and manage emotions in challenging processes such as exhaustion, stress, and anxiety, ultimately fostering resilience, etc. Moreover, it makes sense to develop a specific research line on the management of human relations between departmental leadership and other stakeholders.

However, as departmental management encompasses more than just personnel management and involves many processes related to other important elements, such as resource management, reports, programs, plans, cultures, commitments, strategies, changes, tensions, decisions, etc., it remains a focus of interest for future studies (Daradkah 2023; Creaton and

Heard-Lauréote 2021; Hundessa 2021; Kruse 2022; Abusmara and Triwiyanto 2023; Crawford 2021; Salifu and Darkwah Odame 2022; Degn 2015; Møthe, Ballangrud, and Stensaker 2015; Nguyen 2013; Thai et al. 2021; Pellow and Wilson 1993b; Tahir et al. 2014). In the analyzed articles, there is a notable dispersion in listing different managerial competencies established across various daily intervention levels: personal, curricular, work-related, strategic, administrative, etc., for faculty (Abusmara & Triwiyanto, 2023; Bellibaş et al., 2016; Castro & Tomas, 2010; Castro & Tomás, 2019; Crawford, 2021; Daradkah, 2023; Dewes & Bolzan, 2018; Hundessa, 2021; Keith & Buckley, 2011; Kruse et al., 2020; Kruse, 2022; Mgaiwa, 2023; Møthe et al., 2015; Pellow & Wilson, 1993; Rybnicek et al., 2019; Saleem et al., 2022; Salifu & Darkwah Odame, 2022; Smothers et al., 2012; Tahir et al., 2014). It would be particularly interesting to explore the best practices developed by department heads in this regard. This exploration aims not only for dissemination and knowledge-sharing but also to inspire new candidates to tackle similar challenges, fostering the development of new best practices that contribute to the improvement of their respective departments.

6. CONCLUSIONS

The conclusions of this study allow us to articulate a more solid interpretative framework on leadership in university departments, integrating the six thematic categories analyzed: training for managerial performance, external perception of leadership, the figure of the head of department, the leadership team, the elements to be managed, and managerial competencies. The synthesis of these dimensions reveals common patterns and contradictions that configure a complex but highly relevant field of study for contemporary university governance.

First, training for managerial performance emerges as a structural deficit in most of the reviewed studies. The absence of systematic training programs generates tensions between the demands of the position and the competencies actually available. This finding directly connects with the category of managerial competencies, since the lack of formal preparation forces directors to develop skills reactively, often through accumulated experience or informal learning. The emerging pattern is that of leadership built “on the go,” which explains phenomena such as burnout, high turnover, and the negative perception of the role. The resulting typology could be described as “improvised leadership” versus “professionalized leadership,” with the latter still scarce in the literature.

The external perception of departmental leadership reinforces this tension. Studies show that the position is seen as transient, ambiguous, and with little autonomy. This perception is

linked to the category of the head of department, whose figure concentrates most responsibilities without sufficient institutional support. The interpretative pattern that emerges is that of “overloaded leadership,” where external expectations exceed the real capacities for action. This contradiction is observed across multiple national contexts, suggesting that the problem is structural rather than circumstantial.

The leadership team, in turn, appears as a dimension scarcely explored, which constitutes a relevant theoretical gap. The literature focuses on the figure of the director, invisibilizing the role of support teams. However, the few studies that address this issue show that the distribution of responsibilities and internal collaboration are key to departmental effectiveness. The emerging typology distinguishes between departments with “individualized leadership” and those with “distributed leadership,” with the latter being more resilient and sustainable.

Regarding the elements to be managed, the evidence is clear: personnel management constitutes the core problem and, at the same time, the most decisive area for leadership success. Conflicts derived from interpersonal relationships, performance evaluations, and internal negotiation processes are the most exhausting. This finding connects with the necessary competencies, especially those related to emotional intelligence, effective communication, and mediation capacity. The pattern that emerges is that of “relational leadership,” where people management weighs more heavily than the management of material or financial resources.

Finally, the managerial competencies identified in the literature are diverse but converge on attributes such as integrity, communication skills, strategic vision, and resilience. Comparison across studies reveals that, although the lists vary, there is consensus on the need to combine technical competencies with interpersonal skills. This finding allows us to build a conceptual framework that defines departmental leadership as a hybrid practice, situated at the intersection between administrative management and academic leadership.

In summary, the conclusions of this study contribute to the field by offering an interpretative typology that distinguishes three major models of departmental leadership:

- Improvised: based on accumulated experience, without prior training, highly vulnerable to burnout.
- Overloaded: centered on the figure of the director, with little autonomy and negative external perception.
- Distributed: supported by leadership teams, with greater resilience and capacity for innovation.

The original contribution of this systematic review lies in having connected these categories to build an integrative conceptual framework that makes visible both the consensuses and contradictions in the literature. In doing so, it offers a substantive reflection to the field of university management, underlining the need to move towards more professionalized, collaborative, and strategic leadership models.

7. CRITICAL ANALYSIS OF FINDINGS, DISCUSSION AND CONCLUSIONS

The critical analysis allows us to identify conceptual tensions and theoretical gaps that position this work within current debates on university leadership and educational governance. The reviewed literature highlights a central paradox: while the strategic importance of departments is recognized, the leadership that sustains them lacks training, institutional support, and recognition. This contradiction reflects a structural gap in university governance.

In contrast with previous studies, our findings show that personnel management is the most problematic yet decisive area. Here we observe convergence with research on transformational leadership, which emphasizes the ability to motivate, inspire, and generate commitment as key factors for job satisfaction and organizational cohesion. However, the literature also reveals transactional or even destructive leadership practices, evidencing the coexistence of divergent styles and the need for more flexible frameworks that integrate contextual diversity.

An aspect that deserves expansion is the analysis of the positive aspects of leadership. Although most studies emphasize difficulties, successful practices are also identified: building shared visions, promoting pedagogical innovation, mediating conflicts, and fostering inclusion. These elements show that departmental leadership can be a driver of institutional change when exercised with adequate competencies and organizational support.

In terms of practical application, the results suggest the need for specific training programs for department heads, focused on people management skills, conflict resolution, and distributed leadership. Likewise, good practices can be promoted, such as creating support teams, planned rotation of positions, and periodic evaluation of leadership styles. These proposals directly connect with the effective leadership required in university departments.

The discussion also positions this work within current debates on educational governance. The growing pressure of digitalization, accountability, and internationalization demands leaders capable of articulating strategic responses. In this sense, departmental leadership can no

longer be improvised or overloaded; it must evolve towards distributed and professionalized models. This reflection connects with recent studies on middle management in universities, which highlight its role as a hinge between central administration and academic communities.

Finally, the practical implications of this study are clear: improving educational and training processes in university management requires strengthening departmental leadership. Areas such as pedagogical innovation, inclusion, lifelong learning, and employability largely depend on the capacity of departments to manage people, resources, and projects effectively. Therefore, universities must invest in training programs, support structures, and evaluation mechanisms that enhance leadership at this strategic level.

8. LIMITATIONS AND PROSPECTS

This study presents some limitations that must be acknowledged. First, the number of identified articles (35) is relatively small, limiting the possibility of broader comparisons across national contexts. Moreover, reliance on specific databases may have excluded studies published in other languages or in non-indexed journals.

Regarding prospect, several future research lines emerge. Comparative studies across countries are needed to identify cultural and structural differences in departmental leadership. Longitudinal research analyzing the evolution of leadership styles over time is also required. Another promising line is the development of evaluative frameworks to measure the effectiveness of different leadership styles in terms of job satisfaction, pedagogical innovation, and institutional performance. It would also be pertinent to explore the role of gender diversity and inclusion in access to leadership positions.

This review, conducted on existing scientific studies in the field of leadership in university departments at the international level, has revealed the current state of research and identified new avenues for future work. These findings contribute to a more comprehensive diagnosis of this field, enabling improvements in university management grounded in scientific evidence. As a closing remark, this work highlights the importance of university departments as strategic units of management and leadership. By synthesizing the literature of the last twenty years, it offers an integrative conceptual framework that makes visible both the consensuses and contradictions of the field. In doing so, it contributes to strengthening academic debate and guiding institutional policies that promote more professionalized, distributed, and resilient leadership, capable of facing the challenges of contemporary universities.

9. REFERENCES

- Abusmara, A., & Triwyanto, T. (2023). Decision-Making and Its Correlation with Distributed Leadership of the Heads of Academic Departments: Palestinian Universities as a Case Study. *Journal of Higher Education Policy And Leadership Studies*, 4(2), 7–27. <https://doi.org/10.61186/johepal.4.2.7>
- Akulut, M., Nevra Seggie, F., & Börkan, B. (2015). Faculty member perceptions of department head leadership effectiveness at a state university in Turkey. *International Journal of Leadership in Education*, 18(4), 440–463. <https://doi.org/10.1080/13603124.2014.997799>
- Awad, R. J., & Fendi, A.A. (2023). Organizational Intelligence and Its Relationship to the Educational Administrative Behaviour and Psychology of the Heads of Departments of the Colleges of the University of Baghdad. *Journal for ReAttach Therapy and Developmental Diversities*, 6(5), 206-214.
- Bellibaş, M. Ş., Özaslan, G., Gümüş, E., & Gümüş, S. (2016). Examining department chairs' needs in performing academic leadership in Turkish universities. *Egitim ve Bilim*, 41(184), 91–103. <https://doi.org/10.15390/EB.2016.6114>
- Bystydzienski, J., Thomas, N., Howe, S., & Desai, A. (2017). The leadership role of college deans and department chairs in academic culture change. *Studies in Higher Education*, 42(12), 2301–2315. <https://doi.org/10.1080/03075079.2016.1152464>
- Castro, D., & Tomas, M. (2010). Management Performance at Universities the Case of Deans and Department Heads. *Educacion XXI*, 13(2), 217–239.
- Castro, D., & Tomás, M. (2019). El gobierno y la gestión de la universidad: Estudio de los órganos unipersonales. *Estudios Sobre Educacion*, 19(19), 165–184.
- Crawford, M. (2021). “Being” a Head of Department in an English University. *Educational Review*, 00(00), 1–13. <https://doi.org/10.1080/00131911.2021.2000368>
- Daradkah, A. M. (2023). Organizational Improvisation among Heads of Academic Departments: Yarmouk and Ajloun University Faculty Members’ Perspective. *Information Sciences Letters*, 12(5), 2179–2191. <https://doi.org/10.18576/isl/120559>
- Dewes, A., & Bolzan, D. P. V. (2018). Tempos e espaços da gestão univeristária: compreendendo a gestão de Departamentos Didáticos. *Revista on Line de Política e Gestão Educacional*, 22(3), 961–977. <https://doi.org/10.22633/rpge.v22i3.11308>
- Gonaim, F. A. (2019). Leadership in higher education in Saudi Arabia: Benefits, constraints and challenges of adopting servant leadership model by department chairs. *International Journal of Education and Practice*, 7(2), 101–111. <https://doi.org/10.18488/journal.61.2019.72.101.111>

- Horne, A. L., du Plessis, Y., & Nkomo, S. (2016). Role of Department Heads in Academic Development: A Leader–Member Exchange and Organizational Resource Perspective. *Educational Management Administration and Leadership*, 44(6), 1021-1041. <https://doi.org/10.1177/1741143215587305>
- Hundessa, F. D. (2021). Academic leadership: exploring the experiences of department heads in a first generation university in Ethiopia. *International Journal of Leadership in Education*, 24(2), 183-205 <https://doi.org/10.1080/13603124.2018.1545922>
- Keith, S. J., & Buckley, P. F. (2011). Leadership experiences and characteristics of chairs of academic departments of psychiatry. *Academic Psychiatry*, 35(2), 118-121. <https://doi.org/10.1176/appi.ap.35.2.118>
- Kruse, S. D. (2022). Department chair leadership: Exploring the role's demands and tensions. *Educational Management Administration and Leadership*, 50(5), 739-757. <https://doi.org/10.1177/1741143220953601>
- Kruse, S. D., Hackmann, D. G., & Lindle, J. C. (2020). Academic Leadership During a Pandemic: Department Heads Leading With a Focus on Equity. *Frontiers in Education*, 5(December), 1-14. <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.614641>
- Loughridge, B. (1999). The management information needs of academic Heads Of Department in universities in the United Kingdom. *Information Research*, 2(2), 99-118. https://www.cambridge.org/core/product/identifier/CBO9781846313240A015/type/book_part
- Mefi, N., & Asoba, S. N. (2020). Leadership Styles for Job Satisfaction in Knowledge Based Institutions: the Case of Heads of Departments At an Institution of Higher Education in the Eastern Cape Province of South Africa. *Academy of Entrepreneurship Journal*, 26(4), 1-12.
- Mgaiwa, S. J. (2023). Leadership styles of academic deans and department heads: university dons' perspectives on how they affect their job satisfaction. *International Journal of Educational Management*, 37(5), 1088-1103. <https://doi.org/10.1108/IJEM-09-2022-0367>
- Møthe, S., Ballangrud, B. O. B., & Stensaker, B. (2015). The values and visions of the professional department head: Not so different from the past? *International Journal of Educational Management*, 29(3), 298–308. <https://doi.org/10.1108/IJEM-05-2014-0061>
- Nguyen, T. L. H. (2013). Middle-level Academic Management: A case study on the roles of the Heads of Department at a Vietnamese university. *Tertiary Education and Management*, 19(1), 1-15. <https://doi.org/10.1080/13583883.2012.724704>
- Pellow, A., & Wilson, T. D. (1993). The management information requirements of heads of university departments: A critical success factors approach. *Journal of Information Science*, 19(6), 425-437. <https://doi.org/10.1177/016555159301900602>

- Rybnicek, R., Leitner, K. H., Baumgartner, L., & Plakolm, J. (2019). Industry and leadership experiences of the heads of departments and their impact on the performance of public universities. *Management Decision*, 57(12), 3321–3345. <https://doi.org/10.1108/MD-10-2018-1173>
- Saleem, H., Afzal, S., & Amin, M. (2022). Challenges Faced by Head of Departments (HoDs) and Strategies used to Improve Faculty Performance in Public Sector Universities of Punjab, Pakistan. *Journal of Educational Research & Social Science Review*, 2(2), 99–108.
- Salifu, I., & Darkwah Odame, E. (2022). Destructive leadership behaviors among heads of departments in higher education: perceptions of subordinates in Ghana. *International Journal of Leadership in Education*, 00(00), 1–16. <https://doi.org/10.1080/13603124.2022.2087005>
- Smooters, J., Absher, K., & White, D. (2012). In the eye of the beholder: A configurational analysis of followers' conceptualizations of the ideal academic department leader at private universities. *Leadership*, 8(4), 397–419. <https://doi.org/10.1177/1742715012443254>
- Tahir, L., Abdullah, T., Ali, F., & Daud, K. (2014). Academics transformational leadership: an investigation of heads of department leadership behaviours in Malaysian public universities. *Educational Studies*, 40(5), 473–495. <https://doi.org/10.1080/03055698.2014.932272>
- Tamir, E. (2024). Managing Crisis Overload in Israeli Higher Education: Exploring the Servant Leadership Roles of Program and Department Heads During Uncertain Times. *Higher Education Policy*. <https://doi.org/https://doi.org/10.1057/s41307-024-00377-w>
- Tietjen-Smith, T., Hersman, B., & Block, B. A. (2020). Planning for Succession: Preparing Faculty for the Kinesiology Department Head Role. *Quest*, 72(4), 383–394. <https://doi.org/10.1080/00336297.2020.1761842>
- Wolverton, M., Gmelch, W., Wolverton, M., & Sarros, J. (1999). Stress in academic leadership: US and Australian department chairs/heads. *The Review of Higher Education*, 22(2), 165–185.
- Yedidia, M. J., & Bickel, J. (2001). Why aren't there more women leaders in academic medicine? The views of clinical department chairs. *Academic Medicine*, 76(5), 453–465. <https://doi.org/10.1097/00001888-200105000-00017>

Hacia la permanente construcción de una ética profesional en la formación docente

Enviado: 1 de marzo de 2025 / Aceptado: 9 de marzo de 2025 / Publicado: 31 de diciembre de 2025

ALEJANDRA CAPOCASALE BRUNO

Consejo de Formación en Educación (ANEPE)/
Escuela Universitaria Centro de Diseño-FADU (Udelar), Uruguay.

alecapocasale@gmail.com

 [0000-0002-8538-5717](#)

DOI 10.24310/ijne.16.2025.21377

RESUMEN

En este artículo exclusivamente teórico-reflexivo se pretende dar cuenta de los aspectos centrales de una necesaria construcción permanente de una ética profesional en la formación docente como temática vigente. Se presenta un recorrido conceptual desde la Ética como disciplina Filosofía, la Pedagogía y la Sociología de la Educación. Entre las categorías conceptuales y analíticas que se trabajan están: profesión docente, ética profesional, ética profesional docente, *ethos* docente, tematización del *ethos*, deontología docente. Cada una de estas categorías se desarrollan desde una enfoque contextualizado lo que va dejando visible que las interrelaciones conceptuales construyen un complejo entramado teórico vinculado a la relación teoría-práctica educativa. La formación docente de grado y continua resultan claves para el desarrollo de la identidad docente con una clara ética profesional en el quehacer cotidiano. Finalmente, se presenta cuál es el sentido y significado de que la ética profesional docente esté presente en todo currículo de formación docente de manera transversal como parte de su necesaria permanente construcción.

Palabras clave: formación docente, currículum en formación docente, ética profesional docente

ABSTRACT

Towards the Permanent Construction of Professional Ethics in Teacher Education

In this exclusively theoretical-reflexive article, the aim is to give an account of the central aspects of a necessary permanent construction of professional ethics in teacher education as a current issue. It presents a conceptual journey from Ethics as a discipline of Philosophy, Pedagogy and Sociology of Education. Among the conceptual and analytical categories that are worked on are: teaching profession, professional ethics, professional teaching ethics, teaching ethos, ethos thematization, teaching deontology. Each of these categories is developed from a contextualized approach, which shows that conceptual interrelationships build a complex theoretical framework linked to the educational theory-practice relationship. Undergraduate and in-service teacher education are key to the development of a teacher identity with a clear professional ethic in daily work. Finally, the meaning and significance of having professional teacher ethics present in all teacher education curricula in a transversal manner as part of its necessary permanent construction is presented

Key words: Teacher Education, Teacher Education Curriculum, Professional Teaching, Ethics



1. INTRODUCCIÓN

En este artículo exclusivamente teórico-reflexivo se pretende dar cuenta de los aspectos centrales de una necesaria construcción permanente de una ética profesional en la formación docente. En el siglo XXI, tal como lo dice Cullen (2000): “En la agenda de transformaciones educativas siempre ocupa un lugar destacado la formación docente” (p. 69). En términos generales, tal agenda se ha complejizado a tal punto que la formación docente por momentos se encuentra teñida por alto nivel de complejidad y diversidad que la caracteriza, más allá de hacer una constante referencia a ciertos saberes constitutivos asociados a un conjunto de competencias que la rigen y en los que hay consenso, a saber: conocimiento y saberes especializados, conocimientos didácticos, todo el bagaje conceptual desde las Ciencias de la Educación, información transversal sobre temáticas como derechos humanos, pensamiento computacional, educación sexual, expresión artística, entre otros; y al debate si el foco tendría que estar en la enseñanza, el aprendizaje o en ambos equitativamente. Esto no significa que se haya logrado desarrollar de forma completa una agenda de formación docente que conjugue estos saberes con una ética profesional docente desde la formación inicial. El *ethos* docente requiere una formación específica durante la formación inicial y continua del/de la docente que como profesional es un eje de la función social de la educación. “Es quien, de alguna forma, articula el proceso educativo entre los educandos, la institución educativa y el sistema educativo global de referencia” (Capocasale, 2008, p. 90). En este sentido, la función social de la educación no consiste en simples enunciados que den cuenta de necesidades sociales que la educación tendría que atender sino de un espacio teórico-práctico de alta complejidad enmarcado en un contexto socio-histórico determinado (Capocasale, 2008). La ruptura epistemática con el modelo tradicional de la función social de la educación es fundamental para la formación de docentes profesionales en el siglo XXI. Dentro de esta nueva concepción integral e interdisciplinaria de la función social de la educación se enmarca el *ethos* docente como categoría conceptual y analítica central en y para la formación docente inicial y continua. Es decir, que el alcance de esta categoría es el *qué* de la formación docente. Dentro de ese *qué* se ubica la ética en la formación docente, y por lo tanto, el punto de partida es una serie de conceptualizaciones necesarias desde la Filosofía.

La Ética es aquella disciplina filosófica que se dedica a la reflexión sobre la moral. Cortina y Martínez Navarro (2008) explican claramente que la Ética como saber disciplinar es parte de la Filosofía y por lo tanto, desde la rigurosidad lógica argumental supone una reflexión sobre las cuestiones morales. Es decir, que aborda la dimensión moral de la persona humana desde lo integral de la multidimensionalidad que esta implica. Etxeberria (2002) complementa esta

conceptualización al distinguir distintos niveles en lo moral. Estos niveles suponen el uso de dos términos *moral* y ética que, aunque etimológicamente pueden suponerse sinónimos, pues ambos remiten a “costumbre” desde la raíz griega o latina, se refieren a contenidos diferentes. La *moral* se relaciona con el mundo social constituido por valores, normas e instituciones morales y configuran una cultura. Es un ámbito cambiante, dinámico y formado históricamente. Cuando se hace referencia a la moral se está pensando en: sistemas morales concretos, un lenguaje moral determinado y acciones que son catalogadas como adecuadas o no de acuerdo a las llamadas buenas costumbres. La ética hace referencia al pensamiento filosófico que tiene por objeto de reflexión: la moral. No obstante, también es importante considerar la *metaética*. Si la *moral* es el objeto de la ética, ésta se convierte en objeto de la *metaética*. Esta reflexiona sobre la estructura de la reflexión ética y sobre la manera como habla de su objeto. Es decir, plantea una reflexión crítica de análisis del discurso de la ética. Este artículo teórico-reflexivo se posiciona dentro del campo de la metaética, específicamente de la ética profesional en la formación docente como objeto de estudio. Es que, de acuerdo a Maliandi (2004) la ética es la “tematización del *ethos*” (p. 17). Este proceso de tematización que es su base a su vez es parte constitutiva del *ethos*, o sea del objeto de reflexión. Esto no implica que ética y *ethos* sean sinónimos sino que la ética forma parte del *ethos* en tanto este abarca el fenómeno de la moralidad. La ética lo enriquece conceptualmente desde la complejidad analítica.

Especificamente desde una perspectiva filosófica, el *ethos* alude “al conjunto de actitudes, convicciones, creencias morales y formas de conducta, sea de una persona individual o de un grupo social, o étnico, etc.” (Maliandi, 2004, p. 20). Es un fenómeno socio-cultural que acompaña la vida humana colectiva desde la facticidad normativa. El punto clave es que esta facticidad compartida socio-culturalmente se articula de manera constante con una tematización reflexiva desde los análisis académicos. Esta tematización reflexiva de la ética que involucra obviamente el *ethos* ha derivado en análisis acerca de: explicitaciones conceptuales; problematizaciones que conducen a reflexiones filosóficas o investigaciones dentro de distintos campos de las Ciencias Humanas, Sociales y de la Educación; teorizaciones que han aportado a corrientes de pensamiento ya existentes o las han generado; construcciones de sistemas éticos que rigen grupos humanos; entre otros. Lo relevante de todo este proceso es su reconstrucción constante.

Es de importancia señalar que dentro la Ética como disciplina según Guisán (1995) se pueden distinguir: Éticas teleológicas que son aquellas supeditadas a la bondad o maldad de las acciones que se persigue. Por ejemplo: la felicidad, el bienestar humano, la virtud como fines a alcanzar. Éticas *deontológicas* o *de principios* donde lo que importa es obrar conforme

a deberes (*déon*, deber, en griego). La producción de tales deberes o principios de conducta puede ser de diversas fuentes: la razón pura, derechos y deberes naturales, la sociedad civil y el contrato social, por ejemplo. No importan los resultados o consecuencias de tales principios y derechos, sino la correcta fundamentación de los mismos. Cada una de estas Éticas, de manera particular y, a la vez simultánea, asociadas a la construcción de una ética profesional en la formación docente, da cuenta de lo que Rojas Artavia (2011) escribe:

El y la docente en el ejercicio de su práctica se convierte en modelo para los y las discentes, para sus colegas y para el cuerpo institucional del sitio en que labora, pero también, extiende su ethos profesional allende los límites del claustro universitario, a saber, la comunidad, padres y madres de familia, y otras instituciones que conforman el ente social. Por tales razones, en su hacer manifiesta y revela lo que es. No se es un profesional sólo por lo que se hace o dice, sino por la integralidad e integridad manifiesta que pone en juego la personalidad completa de quien ejerce esta digna profesión. (p. 4)

2. EL PUNTO DE PARTIDA: DESDE LA PROFESIÓN HACIA LA PROFESIÓN DOCENTE

La complejización de la estructura social en la modernidad está vinculada directamente a un proceso de división del trabajo social mayor. Esto supone la diversificación y la especialización en las tareas que la sociedad requiere que se cumplan. En este doble proceso característico de la modernidad emerge socialmente el concepto de profesión tal como actualmente es concebido. No obstante vale la pena recordar que el origen de este concepto es de índole religioso: Se la definía como el acto que realizaba aquella persona que comenzaba una nueva vida incorporándose a una orden monacal. A principios del siglo XX, Weber (2011) refiere al término profesión como una “reminiscencia religiosa, la idea de una misión impuesta por Dios” (p. 115). De alguna forma ya se introduce la dimensión ética del concepto. No obstante, su aporte sustantivo es que a partir de un enfoque “híbrido” sobre la conceptualización teológica de profesión instalado por Lutero a principios del siglo XV, construyó una categoría conceptual y analítica desde lo histórico, lingüístico y cultural alcanzando una interpretación sociológica (Rocha Gutiérrez, 2020). Es un claro ejemplo de interseccionalidad disciplinar dentro de las ciencias sociales. Esto queda en evidencia si se atiende el posible análisis de la expresión “orden monacal” utilizada por el Estado moderno occidental y que supone un “orden” en doble referencia: por un lado, en relación a la respuesta al llamado divino que es la vocación; y por otro lado, como mandato que está formado por un conjunto de máximas que ordenan la vida tanto espiritual como material. Detrás del sentido luterano del concepto, está presente un

orden que alcanza al mundo del trabajo como una conducta moral asociada al buen cumplimiento de la tarea. Por lo tanto, más allá del origen divino o laico de la categoría profesión, se puede establecer que hay dos elementos distintivos que perduran hasta nuestros días: la vocación y la obligación articuladas en el deber del trabajo a realizar. En este sentido, se incorpora el concepto de trabajo como asociado al de profesión y se genera la unidad semántica “trabajo profesado o profesional”. En los siglos XVIII y XIX este concepto se incorpora a la cultura occidental de forma definitiva de la mano del desarrollo científico-tecnológico. El perfil del/ de la profesional se configura en torno a un saber científico-técnico que le respalda socialmente. La posesión de dicho saber es la base de su licencia legal para poder ejercer la profesión. El/ La profesional se presentaba como un individuo solitario que, basado en su saber científico, su competencia técnica y sus habilidades sociales cumplía su tarea. En el siglo XX en función de la hiperespecialización de la división del trabajo social es que emerge otro requerimiento típico del/ de la profesional: el trabajo en equipo. Tal nueva exigencia, a su vez, está ligada al desarrollo de las nuevas tecnologías de la comunicación como base para la obtención de mejores resultados.

En la actualidad, la categoría conceptual profesión mantiene vigencia, pero al mismo tiempo presenta dificultades importantes para su definición dado que su conceptualización está ligada íntimamente a la de sociedad. Esto supone que toda profesión está enmarcada dentro de una estructura social contextualizada. A su vez, existe un vínculo directo entre profesión y consideración/ reconocimiento de un trabajo a realizar y, dentro del mismo, ciertas tareas a cumplir. Tal como lo presenta teóricamente Parsons (1959) el actor social dentro del marco del sistema social ocupa una posición (*status*) social y desempeña roles sociales. La expectativa de rol supone que todo rol social explícita e implícitamente trae consigo una serie de tareas que el sistema social “espera” que el actor social cumpla estrictamente. En la sociedad moderna occidental del siglo XXI se pueden plantear diversas razones por las cuales el concepto de profesión continúa presentando dificultades en su definición, lo que afecta la construcción de la categoría desde lo ontológico y epistemológico. Tal como lo explica Altarejos (2003a) estamos conviviendo dentro de un marco de desconcierto cultural que se expresa en la ausencia de referentes estables para el análisis la realidad social. Existe una abundancia de criterios éticos y antropológicos; numerosos, diversos, dispares y divergentes que, sin duda, enriquecen toda conceptualización, pero a la vez, la confunden. En definitiva, tras siglos de configuración del concepto de profesión y su potencialidad para ser una de las principales categorías conceptuales y analíticas dentro de las ciencias sociales, lo que queda claro es su carácter dinámico y que, aún, se encuentra en la encrucijada ontológica principalmente del cambio social que se vive que hace poco claras las tendencias a consolidarse a nivel futuro.

Más allá de lo planteado teóricamente, desde una perspectiva general de análisis sociológico, vale considerar a Wanjire Gichure (1995) quien resume algunos de los requisitos básicos de toda profesión. Entre ellos señala: poseer conocimientos especializados, de naturaleza intelectual y técnica adquiridos a partir de una formación teórico-técnica; tener estudios de nivel superior garantizados por una titulación; acceder a la entrada al mundo de trabajo a través de procedimientos de selección meritocrática; la prestación de servicios sociales útiles (con o sin remuneración); el desarrollo de un cierto grado de autogobierno objetivado en un código deontológico que mantenga y potencie el sentido ético del desempeño profesional con-los-otros desde una práctica reflexiva; y una suerte de auto-vigilancia de las prácticas profesionales asociadas al prestigio social de la profesión de referencia. Se entiende que estas características son la base ontológica, epistemológica y ética de toda práctica profesional y por ende, también son la base de la profesión docente.

A partir de lo antedicho se puede transitar hacia uno de los ejes centrales en este artículo de reflexión teórica: la construcción de la categoría conceptual y analítica de la “profesión docente”. El significado y sentido de esta unidad semántica se puede ir desarrollando transitando desde una conceptualización general hacia aspectos más particulares y específicos. En términos generales, ser profesional docente implica las notas distintivas ya mencionadas vinculadas estrechamente a las instituciones educativas. Dentro de estas instituciones los/las docentes construyen y reconstruyen su profesión. “El proceso de institucionalización de la tarea docente se encuentra íntimamente correlacionado con el proceso de institucionalización de los contextos profesionales, organizativos y sociales de acción del docente” (Berardi, Capocasale, García Montejo, et al., 2009, p. 36). Es decir, que los procesos de institucionalización y de profesionalización se conforman simultáneamente complementándose. A su vez, las normas asociadas a la profesión regulan su accionar institucional específica y de otros espacios socioculturales de la estructura social de referencia. En este sentido, la profesionalización docente implica la reconstrucción de identidades. “Tal identidad profesional tiene que ver con la autoimagen, la autobiografía y las representaciones que los docentes tienen acerca de la comunidad educativa” (Berardi, Capocasale, García Montejo, et al., 2009, p. 40). De esta manera, según Ramalho, Nuñez y Gauthier (2003) se van estructurando dos dimensiones básicas que son una unidad: profesionalidad y profesionalismo. La profesionalidad supone el conocimiento, los saberes, las técnicas y las competencias requeridas para el desempeño profesional. En cambio, el profesionalismo refiere al *ethos* profesional. Ambas dimensiones están atravesadas transversalmente por un requisito esencial: la autonomía. Carr y Kemmis (1988) analizan en profundidad la profesión docente, y plantean que el/la profesional docente debería tener conocimiento fundado en saber teórico; estar subordinado

al interés y bienestar del/de la estudiante; y muy especialmente ser autónomo. La autonomía es reconocida como la cualidad por excelencia que distingue las profesiones de los oficios o trabajos ocupacionales. La autonomía entendida como haciendo referencia a la capacidad del/ de la profesional de tomar decisiones operativas en el trabajo sin presión externa más allá de la exigencia de la obtención de la obtención de resultados de calidad. Por lo tanto, la autonomía está estrechamente vinculada a un compromiso deontológico profesional que implica una suerte de código de derechos y deberes que tienden a regular la práctica laboral y la conducta profesional. Es decir, la autonomía es un requisito profesional que se conjuga con un componente ético profesional.

Tomando como punto de referencia lo antedicho, Pérez Gómez (1993) profundiza en el análisis de la autonomía profesional docente dentro del mundo occidental y del sistema educativo como un servicio público en las sociedades democráticas. Para ello se plantea dos interrogantes básicas: “¿Qué significa la autonomía profesional en el ejercicio de la acción de la influencia que la sociedad democrática ha encomendado a la institución escolar?” y “¿Qué parcelas teóricas y prácticas de autonomía real caben en la inevitable tensión entre la dimensión educativa y la función socializadora que cumple la escuela?” Para responder, propone tres enfoques para comprender mejor la naturaleza y génesis del conocimiento experto del/ de la profesional docente: un enfoque práctico-artesanal; un enfoque técnico-academicista; y un enfoque hermenéutico-reflexivo. El enfoque práctico-artesanal implica que la enseñanza es concebida de forma artesanal como un saber producto de una acumulación a lo largo del tiempo. Estos saberes profesionales se transmiten de generación en generación a través de la relación pedagógica. El conocimiento experto se genera en los intercambios espontáneos o sistemáticos que constituyen la cultura escolar. Este enfoque conservador representa una concepción de la profesión docente por cuanto supone la reproducción de hábitos, ideas, valores y conductas consolidadas y legitimadas por la estructura social y la configuración ideológica y cultural dominante. La práctica profesional no es vista como un espacio de innovación y cambio y, por ende, la autonomía docente se debilita. El cuento al enfoque técnico-academicista se puede establecer que conjuga la visión de la enseñanza desde la perspectiva técnica con la academicista. En ambas perspectivas se establece una clara distinción entre el conocimiento teórico y el conocimiento práctico; imponiéndose una subordinación de éste a aquél. El conocimiento experto lo elaboran los especialistas científicos y técnicos externos. El/ La docente en tanto profesional, no es generador de conocimiento sino que su tarea consiste en transformar tal saber en competencias comportamentales. En este sentido la autonomía docente como profesional es relativa y tiene que ver con la independencia de juicio y decisión en las prácticas educativas. Esta concepción

no da cabida al desarrollo de los aspectos políticos y éticos de las prácticas educativas, lo que finalmente termina generando una escisión entre la sociedad civil y el sistema educativo institucionalizado. Por último, hay un posible enfoque hermenéutico-reflexivo que parte del supuesto del carácter complejo, situado, singular de cada una de las prácticas educativas. Le otorga alta relevancia al contexto como variable sustantiva dada su naturaleza contingente, imprevisible y conflictiva que requiere de continuas opciones éticas y políticas por parte de los/las docentes. El conocimiento experto surge del escenario de las prácticas educativas relacionando la sensibilidad experiencial y la indagación teórica. El conocimiento profesional docente es experto y transformador. El/La docente es concebido como agente de cambio social. Este carácter transformador se construye a partir de la investigación educativa como componente esencial de las prácticas educativas. La autonomía del/de la docente profesional en su máxima expresión social resulta de un ejercicio constante de indagación crítica y autocritica y se retroalimenta en y desde las prácticas educativas.

3. LA POSIBILIDAD DE UNA DEONTOLOGÍA DOCENTE

El análisis planteado hasta aquí de la profesión docente desde las Ciencias de la Educación (principalmente desde la Sociología de la Educación, Pedagogía y Filosofía de la Educación) tiene su contraparte empírica si se pregunta: ¿qué papel tienen los códigos deontológicos, en tanto estructuradores de la autonomía docente, en la definición de la profesión docente? De acuerdo a Altarejos (2003b) la deontología docente implica “el estudio del carácter o modo de ser del profesional de la docencia” (p. 94). Esto supone el estudio de los derechos y los deberes que las prácticas educativas conllevan. Cabe aclarar que para lograr el abordaje deontológico docente se requiere tener presentes los derechos humanos sobre los que esencialmente se sustenta. Los derechos y deberes profesionales docentes resultan indefectiblemente de las prácticas educativas, es decir, que surgen desde su actividad y no son dados por la propia condición humana. De aquí surge la naturaleza del *ethos* profesional: los hábitos enmarcados en sus prácticas. “Estos son las diversas cualidades que muestran al sujeto, en cuanto resultado del desarrollo de las diferentes capacidades operativas humanas, congénitas y adquiridas” (Altarejos, 2003b, p. 98). En este sentido, estos hábitos profesionales se construyen desde la formación profesional que se da de forma inicial y continua; tienen relación intrínseca con los fines, obligaciones, y hasta los resultados esperados a partir de sus prácticas profesionales; son configuradores de un carácter profesional que le es propio reconocible en todo ámbito de acción y no exclusivamente en el espacio profesional de referencia; y se manifiestan en posturas éticas profesionales cotidianas. A lo antedicho Jover

(2003) agrega que toda ética profesional supone códigos deontológicos cuya finalidad es la de lograr legitimación, prestigio y confianza social. Esta función socio-política le otorga un sentido y significado particularmente definido a cada decisión y acción tomada por el/la profesional.

Ahora bien, la actividad docente no escapó a este criterio. Es por ello que OIT/UNESCO (2002) en 1966 recomiendan y animan a las organizaciones profesionales de la enseñanza a que elaboren tal código. Esta recomendación se enmarca en una década del siglo XX en la cual la educación era concebida como motor del desarrollo económico y social. Esta confianza social en el sistema educativo cae en descreimiento en las décadas de los setenta y ochenta, que se tiñe de un proceso de desprofesionalización docente. En la década del noventa la profesión docente, que ya se había configurado como tal, enfrenta una nueva problemática: una tendencia a la escasez de aspirantes a la profesión. Inmediatamente los organismos internacionales comenzaron a tomar riendas en el asunto. De allí el Informe de la *Comisión Internacional de la Educación para el siglo XXI* (Delors, 1996), más popularmente conocido como *Informe Delors*, que sugiere ir más allá de la idea de “sistema educativo” hacia la idea de “sociedad educativa”. Esto supone no pensar más en el docente como quien asume la totalidad de las responsabilidades educativas sino que es necesario recobrar el concurso de otras instancias sociales. Evidentemente, lo que en el siglo XXI ha quedado a la vista es la necesidad de redefinir la función socio-política de la deontología profesional docente y sus códigos deontológicos. Es en este sentido que actualmente se plantea el debate en torno a la “ética de la profesión docente”.

La posibilidad de una ética de la profesión docente, según Etxeberria (2002) requiere necesariamente el conocimiento de la ética más allá de su vertiente deontológica y teleológica. Asimismo, señala la importancia de que toda ética profesional tiene que ser ética aplicada desde lo interdisciplinar. “Ser conscientes de esto evitará esos acercamientos a las éticas profesionales fuertemente centrados en los códigos que los propios profesionales se han dado” (Etxeberria, 2002, p. 195). De esta forma se evita el moralismo y el separatismo. En el primer caso, se podría caer en una suerte de reflexión moral generalizada, y en el segundo caso, en un análisis ético especializado de acuerdo a cada profesión de manera excluyente. Tal como Etxeberria (2002) expresa de forma conclusiva en relación al ejercicio profesional “la moralidad se juega en última instancia en el modo como las personas concretas, los profesionales en este caso, deliberan, deciden y actúan” (p. 199).

4. EL *ETHOS DOCENTE* COMO ARTICULADOR ENTRE LA PROFESIÓN Y LA FORMACIÓN DOCENTE

Ahora bien, ¿qué aplicación tienen las reflexiones planteadas de carácter filosófico a la profesión docente, y, por ende, a la formación docente? Para responder esta pregunta que es central en este artículo, se puede, tal cual lo hace Souto (2000), plantear un abordaje desde distintas perspectivas. Desde una *mirada socio-política* se puede establecer que la preocupación acerca de la ética de la profesión docente está vinculada a que en la práctica educativa emergen situaciones en las cuales el docente se ve desbordado de acuerdo a lo que tradicionalmente definía su rol. Se presenta una urgente necesidad de clarificar el marco social y sus reglas, de conocer los límites de lo tolerable y los márgenes de la libertad profesional. La ley del mercado y la competencia han colocado lo económico como valor supremo. Las desigualdades sociales, la exclusión social, la nueva estructura familiar, las formas de violencia emergentes, van configurando un sistema capitalista dentro del cual se llevan a cabo las prácticas educativas de forma territorializada y diversa. Estos procesos han complejizado el rol docente como profesional en su quehacer cotidiano poniendo en constante cuestionamiento sus valores y juicios acerca de su decisiones y prácticas docentes. Desde una *mirada humanística*, la educación es un fenómeno naturalmente humano que se enmarca esencialmente dentro de lo social y lo cultural. A partir de esta aseveración es que cobra sentido estudiar las razones de la educación: sus prioridades, su sentido, la construcción de lo simbólico como eje estructurador de la misma. El papel del/ de la docente en tanto profesional que articula la realidad social y cultural con la formación del sujeto individual está vinculado la configuración de la relación pedagógica. Esta brinda la posibilidad de expresión de lo ético y lo moral de lo humano a través de las interacciones sociales que se entablan de forma institucionalizada cotidianamente. Es decir, lo educativo desde y en la relación pedagógica presenta componentes formales e informales en los cuales el/la docente en tanto profesional conjuga saberes, competencias triangulados desde su práctica ético-profesional dentro de un espacio material y simbólico de convivencia humana. Desde una *mirada pedagógica* la práctica educativa y la práctica docente tienen un carácter axiológico. Este aspecto se traslada a la investigación de dichas prácticas puesto que hay orientación en valores (explícitos y/o implícitos). La acción profesional que el/la docente lleva a cabo tiene carácter moral y, por lo tanto, requiere de un análisis ético y deontológico. Como ya se mencionó es una práctica profesional comprometida y autónoma enmarcada en lo normativo alcanzando el campo de la Didáctica. Desde el surgimiento de

las primeras postulaciones teóricas en la *Didáctica Magna* de Comenius (1986) publicada en 1657 el conocimiento didáctico se proyectó como muy estructurado implicando prescripciones acerca del *saber hacer* del maestro” para alcanzar el *deber ser* del modelo pedagógico impuesto. Esto implica que la construcción del accionar profesional docente se construye desde el *deber ser* formado por la norma socio-cultural implícita e institucionalizada en la norma jurídica. Existe una correlación entre lo normativo impuesto y la norma contextualizada. El/la profesional docente es quien articula el contexto con la norma en el quehacer educativo. Desde una *mirada psicosocial* cabe mencionar la dimensión vincular del encuentro con el/la otro/a, en este caso el estudiante. El/la docente cae dentro de una innumerable cantidad de interrogantes vinculadas a una relación vincular que puede presentar múltiple carácter, y en la cual aparece de forma más o menos visible la ética de la profesionalidad del docente. La práctica docente, específicamente, está territorializada y por ende, situada a partir de relaciones e interacciones sociales que trascienden la relación pedagógica. La institución educativa no está cerrada a la estructura socio-cultural de referencia. Todo lo contrario: es permeable a sus condicionamientos e influencias continuas. En este intercambio vincular que se da a través de las interacciones sociales continuas participan otros actores sociales que nos son docentes y estudiantes. Ese interjuego vincular complejiza las reflexiones, toma de decisiones, y acciones del/de la profesional docente generando una reconstrucción permanente de *ethos docente*.

A partir de lo antedicho queda claro que plantear un enfoque ético acerca de la profesión docente abre la reflexión acerca de situaciones concretas (prácticas docentes institucionalizadas) enmarcadas en un contexto multidimensional y complejo. Durkheim (2002) señala el carácter normativamente peculiar de la deontología profesional. Él brindó conferencias permanentes acerca de esta especie de continuo moral del cual el sujeto no puede alejarse. Distinguió entre la ética familiar-cívica y la ética profesional. A esta última la caracteriza una menor generalidad de los deberes al punto que cuando se infringe una norma de la práctica profesional específica, la censura tiene una vaga censura por fuera del campo estrictamente profesional. El punto explicativo clave, según el sociólogo, es las normas de las prácticas profesionales no son de interés de todos los miembros de la sociedad, sino sólo del grupo social de referencia. En este sentido, no es suficiente con listar los principios generales que rigen y/o que deberían regir la profesión docente. El enfoque propuesto en este artículo se basa en que la ética de la profesión docente es mucho más abarcativa y compleja que la mera enunciación de características, cualidades, o prácticas propias del/ de la profesional de la docencia. Si se considera lo planteado por Durkheim (2002) se alcanza el hecho de que la tematización ética

pretende hacer tomar conciencia de que el ámbito profesional por su naturaleza se presenta ante el mundo como restringido a un grupo social del que hay que formar parte para lograr entender en su constitución y funcionamiento. Ahora bien, en el caso de la ética profesional docente la permeabilidad a la dinámica socio-cultural cotidiana va generando que el *ethos* docente no solo cambie constantemente sino que presente la cualidad de diversidad variante. Esta cualidad lo enriquece y lo conecta con todos los/las integrantes de la sociedad de forma única e irrepetible. Según Rojas Artavia (2011), el mismo fin de la educación que es la formación del ser humano integralmente condiciona positivamente la ética profesional docente: “Entonces, todo (a) profesional en docencia ha de ejercer comprometida y responsablemente su labor, no porque exista un código de ética profesional –que lo debe haber-, sino porque se cree profundamente en lo que se hace” (p. 19).

5. CONCLUSIONES

A partir del recorrido teórico-reflexivo que se ha presentado, se puede señalar algunas conclusiones sustantivas, a saber:

La ética profesional docente no es una conceptualización definitiva ni universal dada por la Filosofía o por disciplina alguna de las Ciencias de la Educación, sino que es un constructo en permanente construcción y reconstrucción como resultado de la dialéctica entre las prácticas educativas y el mundo social contextualizadas. Ésta es su fortaleza mayor en cuanto al nivel de compromiso docente que se manifiesta en la relación teoría-práctica docente.

Los/las docentes en su formación docente de grado y continua necesitan que la temática de la ética profesional docente sea transversal al currículo, más allá de que pueda existir una asignatura específicamente dedicada a los aspectos disciplinarios de la Ética. Los códigos de ética profesionales usualmente norman y regulan los vínculos entre el/la docente y la sociedad, la institución educativa, los/las estudiantes, los/las colegas de trabajo y con el/la profesional docente. No obstante, estos códigos muchas veces están ajenos a las prácticas educativas territorializadas que son, desde la diversidad de contextos, las que van construyendo de forma permanente éticas profesionales docentes.

En definitiva, la ética profesional docente es uno de los eslabones más fuertes que tiene la profesión docente de conexión con su fin último en el que coinciden el deber ser y el ser de lo educativo, y del cual la formación docente no puede ser ajena: desarrollar una formación integral y humanista.

REFERENCIAS

- Altarejos, F. (2003a). Introducción. En Altarejos, F., Ibañez-Martín, J. y Jordán, J. A. y Jover, G. Ética docente: *elementos para una deontología profesional* (pp. 9-17). Barcelona: Ariel.
- Altarejos, F. (2003b). El *ethos* docente: una propuesta deontológica. En Altarejos, F., Ibañez-Martín, J. y Jordán, J. A. y Jover, G. Ética docente: elementos para una deontología profesional (pp. 87-118). Barcelona: Ariel.
- Berardi, L., Capocasale, A. y García Montejo, S. (2009). La profesión docente en el marco de un patrón de desarrollo. *Revista Educarnos*, 2 (6), 33-41.
- Capocasale Bruno, A. (2008). Función social de la educación. *Revista Quehacer Educativo*, abril, 89-93. FUM-TEP.
- Comenius, J. A. (1986). *Didáctica Magna*. Madrid: Ediciones Akal.
- Cortina, A. y Martínez Navarro, E. (2008). *Ética*. Madrid: Ediciones Akal.
- Cullen, C. A. (2003). El lugar de la ética en la formación docente. En Guariglia, O., Ferry, G., Filloux, J-C., Nathanson, J., Cullen, C. A., Mancovsky, V. y Seró de Botinelli, C. *La reflexión ética en el campo de la educación y la reflexión* (67-83). Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas-Universidad Nacional de Buenos Aires.
- Delors, J. (1996). *La Educación: encierra un tesoro; informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Madrid: Editorial Santillana/UNESCO.
- Durkheim, E. (2002). *La educación moral*. Madrid: Ediciones Morata.
- Guisán, E. (1995). *Introducción al Ética*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Etxwberria, X. (2002). *Temas básicos de ética*. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer.
- Jover, G. (2003). Elaboración de un significado pedagógico de la deontología profesional docente. En Altarejos, F., Ibañez-Martín, J. y Jordán, J. A. y Jover, G. Ética docente: elementos para una deontología profesional (pp. 67-86). Barcelona: Ariel.
- Maliandi, R. (2004). Ética: conceptos y problemas. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- OIT/UNESCO. (2002). *La Recomendación OIT/UNESCO de 1966 relativa a la situación del personal docente: ¿En qué consiste? ¿Quién debe utilizarla?* https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000126086_spa
- Parsons, T. (1959). *The Social System*. Glencoe: The Free Press.

- Pérez Gómez, A. (1993). Autonomía profesional y control democrático. *Revista Cuadernos de Pedagogía*, 220, 25-30. https://issuu.com/brunomorapereyra/docs/autonom_a_del_prof_y_control_p_rez_g_mez_cp931204
- Rojas Artavia, C. E. (2011). Ética profesional docente: un compromiso pedagógico humanístico. *Revista Humanidades*, 1, pp. 1-22. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4920530>
- Rocha Gutiérrez, R. E. (2020). “Profesión” para Lutero, según Weber. Perspectiva contemporánea. Protestantismo y capitalismo en la sociedad globalizada, según una actualización del análisis weberiano sobre Lutero, *Unidad Sociológica*, 20 (5), 43-52.
- Souto, M. (2000). Prólogo. En En Guariglia, O., Ferry, G., Filloux, J-C., Nathanson, J., Cullen, C. A., Mancovsky, V. y Seró de Botinelli, C. La reflexión ética en el campo de la educación y la reflexión (9-19). Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas-Universidad Nacional de Buenos Aires.
- Wangira Guichure, C. (1995). *La ética de la profesión docente: estudio introductorio a la Deontología de la educación*. Pamplona: Editorial Eunsa.
- Weber, M. (2011). *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Influence of Digital Media on Memory and Attentional Abilities of Students with ADHD

Enviado: 1 de marzo de 2025 / Aceptado: 9 de diciembre de 2025 / Publicado: 31 de diciembre de 2025

CELIA GALLARDO HERRERÍAS

Universidad de Almería, España.

cgh188@ual.es

ID 0000-0001-5515-1269

DOI 10.24310/ijne.16.2025.21379

ABSTRACT

The objective of this study focuses on analyzing the influence that the use of digital devices can have on the learning processes of students with ADHD, establishing a clear concomitance between the clinical symptoms of the disorder and the main learning difficulties that this group presents. Following a mixed approach, information is collected from a total sample of 91 Primary Education students enrolled in the provinces of Almería and Granada, considering as inclusion criteria the presentation of a clinical picture compatible with ADHD and this profile being confirmed by means of an initial Magellan Scale questionnaire. Once the sample has been completed, the Memory and Learning Test (TOMAL) is used, made up of a main battery of six subtests in order to determine the delayed memory capacity and attentional processes of the participating subjects. The results show a significant improvement in the attentional and mnemonic tasks of the participants in digital support compared to the written one, showing a greater motivation for the use of digital devices regardless of age or characteristic symptoms. In conclusion, the implementation of innovative educational models favors the quality of teaching in the selected cases.

Key words: Attention Deficit Hyperactivity Disorder, Technology, Attentional Processes, Memory

RESUMEN

Influencia de los soportes digitales sobre las capacidades mnésicas y atencionales del alumnado con TDAH

El objetivo del presente estudio se centra en analizar la influencia que el uso de los dispositivos digitales puede tener sobre los procesos de aprendizaje del alumnado que presenta TDAH, estableciendo una clara concomitancia entre la sintomatología clínica del trastorno y las principales dificultades de aprendizaje que este colectivo presenta. Siguiendo un enfoque mixto se recoge información de una muestra total de 91 alumnos de Educación Primaria escolarizados en las provincias de Almería y Granada, considerando como criterio de inclusión la presentación de un cuadro clínico compatible con TDAH y siendo confirmado dicho perfil mediante un cuestionario inicial Escala de Magallanes. Concretada la muestra se emplea el Test de memoria y aprendizaje (TOMAL) integrado por una batería principal de seis subtest con la finalidad de determinar la capacidad de recuerdo demorado y procesos atencionales de los sujetos participantes. Los resultados evidencian una mejora significativa de las tareas atencionales y mnésicas de los participantes en soporte digital comparativamente con el escrito, siendo manifiesta una mayor motivación por el uso de los dispositivos digitales con independencia de la edad o sintomatología característica. Como conclusión, la implantación de modelos educativos innovadores favorece la calidad de la enseñanza en los casos seleccionados.

Palabras clave: trastorno por déficit de atención e hiperactividad, tecnología, procesos atencionales, memoria



1. INTRODUCTION

Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD) is one of the most prevalent childhood and adolescent neurodevelopmental disorders. Chronic impairments of hyperactivity, impulsivity, and attention with onset typically before age 12 years are referred to as it. These impairments substantially interfere with functioning in the customary life of school, social, and home settings. ADHD is rooted in a neurobiological multifactorial etiology with genetic and environmental underpinnings and neural circuit changes underlying attentional regulation, emotional regulation, and impulse control. Additionally, the disorder comorbidities at high rates with other psychiatric disorders such as anxiety, depression, and learning disability, adding to presentation complexity for affected individuals (American Psychiatric Association, 2022).

In the classroom, ADHD is defined by pervasive inattention, impulsivity, disorganization, and conduct problems that lead to underachievement, peer social struggles, and high rates of classroom disruption (Barkley, 2021). Educational accommodation and support strategies that are individualized are needed with these challenges in consideration to promote inclusion and improve academic and psychosocial adjustment among students with ADHD. Despite all the research done on ADHD, its impacts in the educational setting are an area yet to be exhaustively researched, particularly the efficiency of technology resources to bridge cognitive and behavioral impediments (Palacios, 2022).

Historically, ADHD has been explained by varied theoretical constructs, extending from moralizing explanations of children's misbehavior to neurodevelopmental and biological models (Still, 1902). The contemporary construct of ADHD recognizes its neurobiological underpinnings, with recent studies emphasizing its high comorbidity with other neurodevelopmental disorders, including Autism Spectrum Disorder (ASD), tic disorders, obsessive-compulsive disorder (OCD), and learning disabilities (Torres et al., 2022). This paradigm shift, officially acknowledged in the DSM-5-TR (2022), has unveiled new avenues of investigation of innovative therapeutic interventions, including pharmacological treatments, psychotherapy, and combined treatments.

A promising avenue of research is the use of Information and Communication Technologies (ICTs) for the treatment of ADHD. In today's technology-dependent world, the use of digital means in teaching is increasingly ubiquitous. Schools need to be considering how new technologies can be utilized in service of pedagogy, not as ancillary aids but as central tools of cognitive growth and personalized learning (Sánchez, 2022). ADHD in the traditional model classroom is very difficult to address, especially where there are big student-teacher ratios

and expert support is not forthcoming. If didactical adjustments are not made, these pupils are more likely to fail academically, be excluded socially, and experience lowered self-esteem (Pozo et al., 2022).

ICTs hold one promising way to improve such challenges by enabling personalized instruction, learning paths that conform to students' needs, and greater student engagement. Through the utilization of stimulating, game-like, and graphically intensive content, the technologies have the potential to engage, sustain attention, and strengthen executive functioning skills (Gutiérrez et al., 2022). Effective utilization of ICTs in educating ADHD students requires:

- Teacher professional development in the use of technology in pedagogical practice in a timely manner.
- Sufficient technological hardware to allow universal access for students.
- Interdisciplinary teaming of teachers, parents, and specialists in planning interventions based on individual needs.

Additionally, one must consider potential obstacles to digital accessibility for students with ADHD and adapt technological tools accordingly. Successful integration models must incorporate co-designed learning environments, interprofessional collaboration, and ongoing impact assessment to maximize the benefits of ICTs for students with ADHD (Linscott & Van Os, 2010).

Rodríguez et al. (2022) believe that learning underachievement associated with ADHD typically stems from the inflexible, mass school structure with little room for responding to various cognitive profiles. Classical models of education with inflexible calendars, limited adaptation capacity, and strong emphasis on mechanical memorization are not capable of reaching students who are suffering from ADHD (Ramírez, 2019). However, existing pedagogical approaches, such as project-based learning, differentiated instruction, and computer-based interventions, have yielded positive effects on attention regulation, academic performance, and self-esteem among ADHD students (Pilamunga, 2022).

Considering the phenotypic diversity of ADHD, curriculum accommodations are a challenging task with limited specialized interventions, insufficient teacher training, and the structural inflexibility of traditional school systems. This research investigates how digital technologies can be used as potent interventions in the form of real-time feedback, individualized learning experiences, and interactive engagement strategies to improve the cognitive and socio-emotional functioning of students with ADHD (Zambrano & Johanna, 2022).

This research thus aims to:

1. Evaluate the influence of digital technologies on attention and memory processes in students with ADHD, with variability by age and subtype of ADHD.
2. Offer empirical evidence of the effectiveness of digital technologies for ADHD learning processes.
3. Contrast cognitive outcomes of digital learning and paper learning in ADHD students.

Based on the available research up to this point, we propose that:

- Implementation of electronic technologies in learning procedures will facilitate gaining knowledge by ADHD students since they offer an interesting, flexible, and interactive learning procedure as opposed to the traditional ones.
- Electronic tools will enhance attention span and intellectual curiosity among ADHD students, allowing them to sustain focus on activities for longer hours as opposed to paper-based procedures.

2. METHOD

This was a mixed-method study with a population of 91 primary students from the academic year 2021/2022 (Table 1). The population was composed of students from different schools in Granada and Almería with greater inattention than impulsiveness or hyperactivity behavior. The diagnosis was already established by the health team and Educational Guidance Team (EOE).

Table 1. Sample Distribution

Educational Stage	ADHD Subtype	6-7 years	7-8 years	8-9 years	9-10 years	10-11 years	11-12 years	Total
First Cycle	ADHD-I	3	5	-	-	-	-	8
	ADHD-H	4	3	-	-	-	-	7
	ADHD-C	2	4	-	-	-	-	6
Second Cycle	ADHD-I	-	-	10	8	-	-	18
	ADHD-H	-	-	4	7	-	-	11
	ADHD-C	-	-	3	5	-	-	8
Third Cycle	ADHD-I	-	-	-	-	10	11	21
	ADHD-H	-	-	-	-	2	1	3
	ADHD-C	-	-	-	-	7	1	8
TOTAL		9	12	17	20	19	13	91

Note: ADHD-I = Inattentive subtype; ADHD-H = Hyperactive/Impulsive subtype; ADHD-C = Combined subtype.

All participants had the permission of their school administration and legal guardians, with confidentiality and anonymity being assured. The choice was random, and it was voluntary, having no impact on academic performance.

To assess primary ADHD symptoms and their effect on school performance, the Magallanes Scale for Visual and Auditory Attention (EMAV) was employed. It is a 23-item scale to measure inattention, hyperactivity, and impulsivity through systematic teacher observation (González-Castro et al., 2011). It has been validated and shown to be a valid tool in screening ADHD symptoms in school settings from previous studies (González-Castro et al., 2014; Fernández-Morales et al., 2019).

In addition to this, the Test of Memory and Learning (TOMAL) was used to assess memory recall and attention abilities (Reynolds & Voress, 2007). The 10 subtests were used, and six were employed to administer delayed recall ability and sustained attention (see Table 2).

Both tests were administered in paper-and-pencil and computer modes under controlled testing conditions to give the same level of noise, light, and exposure time. The procedure was split into four phases:

- 1. Familiarization Stage:** Both modes were familiarized with the participants in order to eliminate bias.
- 2. Paper-Based Testing:** Attention and memory standardized tasks in paper form were provided.
- 3. Digital Testing:** The same tasks were simulated in an interactive computer mode.
- 4. Data Collection and Analysis:** Performance was measured in terms of accuracy, response time, and rate of task completion.

Table 2. Selected TOMAL Subtests

Subtest	Cognitive Function Assessed
Selective Word Recall (RSP)	Short-term verbal memory
Digits in Direct Order (D)	Associative numerical memory
Story Memory (MH)	Semantic and sequential memory
Location Memory (ML)	Spatial memory
Digits in Reverse Order (DI)	Reverse numerical associative memory
Letters in Reverse Order (LI)	Reverse verbal associative memory

Paired samples t-test compared both modes of performance using mean correct responses (RC) and errors (RE) as the dependent variables. Shapiro-Wilk normality test confirmed data fit the parametric testing assumptions ($p > 0.05$ in most distributions).

- **Paper-Based Format:** Higher attentional stability, fewer interruptions, and higher task completion were experienced by the participants. The above findings are consistent with earlier research wherein it was identified that written information reduces cognitive load and enhances understanding among ADHD students (Muñoz et al., 2020; Sánchez & Valdez, 2021).
- **Digital Format:** While it increased interest and motivation, it also led to more attentional dispersion, which is likely due to distractions through the sense of sight and hearing (Torrico & López, 2022).

Two-way ANOVA was used to examine the interaction of test medium (paper and computer) and ADHD subtype (ADHD-I, ADHD-H, ADHD-C). The results evidenced a significant main effect of test medium on performance ($F(1, 88) = 14.32, p < 0.001$), which indicated that computerized support enhanced recall and attention in some but affected stability in others. In addition, there was an interaction effect for format and subtype of ADHD ($F(2, 88) = 6.47, p = 0.003$), and it showed that the ADHD-H and ADHD-C students benefited more from the electronic format, while the ADHD-I students were less consistent across formats.

3. RESULTS

Paper and computer testing of mnemonic processes engaged in by participants in performing tasks were conducted, where the participants received a series of words, figures, and places at random intervals. They had to identify and recite these sequences in the proper order. The first trial was completed on paper and a second trial completed online two months later with either the computer lab at the school or one of the tablets provided by the researcher.

Subtests were allocated to subject groups based on cognitive and development disabilities by grade level, with the most that could be given to each group being not more than two subtests and an overall estimated test time of 40 minutes.

Findings yielded statistically significant differences between paper and electronic modes of administration on accuracy, retention capacity, and task completion rates. For each of the groups, the two modes were contrasted by paired samples t-test using the number of correct

responses (RC) and errors (RE) as the dependent measures. Shapiro-Wilk test for normality confirmed data conformed to the assumptions of parametric tests ($p > 0.05$ for most distributions).

The MH and ML subtests were used to examine 6-8-year-olds' recall from short-term memory of numerical and verbal series. The rate of correct response was higher on average in the digital format ($t(44) = 3.21$, $p = 0.002$), and TDAH-H (Hyperactive) group suggested better digital precision in recall. However, TDAH-I (Inattentive) group had elevated error rates (RE) in both formats, particularly among 7-8-year-olds, showing persistent working memory deficit.

Additionally, larger values for standard deviation in the MH subtest across both versions reflect greater variability of performance that is accounted for by variation in attentional stability. The proportion of scores obtained fluctuated around 0.4 on paper but rose to 0.63 on computerized tests, demonstrating a net two-tenths gain in accuracy through the administration of computer-based tests.

In the second cycle of teaching (8-10 years old), there were found differences in achievement in RSP (Recognition of Spatial Patterns) and D (Delayed Recall) tests. Computer format performed better than paper activities again by 0.39 more correct answers on average ($t(44) = 4.15$, $p < 0.001$). Interestingly enough, the TDAH-I group also improved significantly in the D subtest, where their RC went from 14 (paper) to 21 (computer), which may suggest that interactive digital stimuli can strengthen encoding and retrieval processes.

However, standard deviations were small ($\sigma < 0.17$ for most instances), indicating homogeneous patterns of performance within individuals, across ages. There were no age-group differences on each subtest ($p > 0.05$), highlighting that task format, but not the developmental stage, dictated cognitive performance.

RSP and D tests required greater attentional engagement, while ML and MH relied more on previous literacy and numeracy skill. The researcher's facilitation of meaning interpretation was also engaged, particularly in paper-based tasks, where instructions lacked the same immediate feedback as computerized tests.

Third school cycle (10-12 years old), performance trends were also the same as previously seen, with higher accuracy levels on computer tests across all ADHD subtypes. Trends for the DI (Digit Span) and LI (Lexical Identification) subtests were the same, evidenced by a significant rise in the average number of correct answers on computer tests ($t(44) = 3.89$, $p < 0.001$).

There was a clear disparity in LI digital performance within the TDAH-C group, with RC scores being just below their paper scores ($t(22) = 1.85$, $p = 0.07$, on the border of significance). This means that there were students who struggled with lexical encoding in the digital modality, possibly due to increased cognitive load or distraction by digital features.

We used two-way ANOVA to investigate test format (computer v. paper) \times ADHD subtype (TDAH-I, TDAH-H, TDAH-C) interaction. Effects indicated a significant test format main effect on performance ($F(1, 88) = 14.32$, $p < 0.001$) since computer assistance had been shown to enhance retention and recall in most. In addition, performance was also affected by ADHD subtype ($F(2, 88) = 6.47$, $p = 0.003$), which means that TDAH-H and TDAH-C groups were improved most by digital formats, while TDAH-I was most inconsistent.

4. DISCUSSION

The mean trend coupled with the low standard deviation sustains the pre-existing data and confirms that computer resources are viable to overcome learning challenges characteristic in ADHD, such as in instrumental courses demanding superior attentional control and behavioral self-regulation.

The integration of Information and Communication Technologies (ICTs) into the classroom can immensely enhance students with ADHD by raising their performance according to motivational needs as well as individualized instruction. Previous studies have also shown that computer platforms can help students with ADHD by saving time, keeping students on task, and providing more compatible with their attentional, impulsivity, and reasoning styles (Pellicano et al., 2021; Lindner et al., 2022). Thus, ICT-based interventions appear to be a valuable tool for ADHD students since they engage executive functions and improve skills like sustained attention, problem-solving, and reading, which become automatic in the future.

These results are in line with the growing evidence that ICTs are necessary to improve academic performance in ADHD students (Pérez et al., 2020; Kerns et al., 2021).

Different research studies suggest that individualized learning is the key to the success of digital interventions (Barkley, 2020). Through providing different content, pace, and difficulty in assignments according to individual students' requirements, ICTs allow ADHD students to learn at their own pace while benefiting from focused support to overcome learning barriers (Medeiros et al., 2022). In addition, the interactivity and dynamism of computer tools have the

ability to engage and hold attention, thus enhancing interest and motivation among students who cannot adapt to traditional learning methods (Tsai et al., 2021).

Another fundamental advantage is immediate feedback from online sources. Immediate feedback allows students to identify mistakes and reinforce weak areas more effectively, enhancing independent and substantive learning (Miranda et al., 2019). The feature also allows teachers to modify teaching approaches in real-time, making the process more responsive and adaptive (Geurts et al., 2020).

The education implications of this study are that in classrooms for ADHD, ICTs should be used with careful training to teachers in the proper deployment of digital technology in the classroom, along with sustained professional development and universal access to essential technology resources (Dovis et al., 2015).

Besides, the development of specialized training programs for the specific needs of ADHD pupils is of particular importance. The programs should consider individual cognitive profiles, deficits of executive function, and common learning barriers (Raggi & Chronis, 2006).

Having access to a multidisciplinary group of professionals, therapists, and teachers is also required to be able to deliver an integrated intervention. For example, occupational therapists can offer organizational and time management skills as part of ICT-based interventions (Green et al., 2020).

Despite the promising findings, this study has some limitations. The population of study and sample size can constrain external validity to other learning environments. Beyond that, additional studies are needed in order to examine in greater depth the processes of ICT effectiveness and identify best practices for implementation (Antrop et al., 2021).

Future studies should try at:

- **Comparison with Other Groups:** Compare the impact of ICT on non-ADHD students to determine the distinctiveness of its impacts.
- **Long-Term Effects:** Determine if the positive impact of ICTs on the academic achievement of ADHD students is long term.
- **Impact on Social Skills:** Investigate the impact of ICT interventions on the social and emotional development of ADHD students.
- **Fair Access to ICTs:** Investigate possible barriers to online access, particularly for underprivileged socioeconomic student populations (Davis et al., 2023).

ICTs may be a friend in need in improving academic achievement and overall quality of life for students with ADHD. There will be success, however, only if there is logical planning to meet individual pupil needs and specific educational requirements. Ongoing research and inter-disciplinary work will maximize the potential of ICTs and result in greater inclusion and higher education quality for all children.

5. CONCLUSIONS

The results of the research confirm the first hypothesis that proper use of new technologies in learning processes and for the personal needs of students with ADHD leads to improved academic performance and inclination towards more interesting and meaningful learning, regardless of symptomatic deviations associated with it (inattentive, hyperactive, or impulsive predominance).

Therefore, the results show the dispersion which had been obtained in each of the tests by age of each group and the corresponding clinical subtype. Thus, the evidence confirms the initial hypothesis with regard to the beneficial role of the implementation of new technologies in the situation in the school towards the students' school performance, particularly students with some type of disability or functional diversity that does not allow them to behave normally in the classroom. This technique allows for the possibility of a more specific adaptation of their own distinct learning process (Gutiérrez & Valero, 2019).

Unlike the computer model, among the results of this study is the spurious replica of words and figures in written form due to similarity between the given written model and its replica. There is a deductive pattern in their application, from the most general characteristics of the model to the more specific ones normally overlooked and accepted as incorrect answers (IR).

Furthermore, there are considerable differences in attentional ability for the first-cycle group ($p<0.001$), where digital indicates a greater percent of correct responses (CR) compared to the physical version (0.63 ± 0.13). Both the ML and MH subtests are discussed in the study of the attentional indices of the sample group, and the results obtained are non-significant regarding the age of each of the individuals, although there are differences between each form of clinical presentation's response. Therefore, based on the information collected, there is more similarity in the extent to which each clinical presentation affects some of the cognitive domains, with the DI and LI tests demanding most effort in terms of attention because of the

associative nature of reverse sequencing tasks. Yet, the limitation of these subtests to the third cycle of Primary Education compensates for the test difficulty with a more advanced stage of cognitive development in the subjects, although the result is conditioned by previous stimulation level and by the flexibility of the subjects to the devices.

In summary, this research experience validates the enhancement of most cases in mnemonic processes, that is, attentional and memory capacity processes in ADHD students at different levels of their learning, using digital forms, either as an adjunct or a substitute for paper forms (Gutiérrez et al., 2022).

These findings foster the vision of a new models approach to teaching, including the re-statement of working dynamics in an individualized sense to each one's own peculiar needs. The achievement of such a goal necessitates adequate trainer preparation for the fulfillment of pupils and the new technologies implementation (Terradillos, 2023). Lastly, the purpose of this research is to describe and validate how the use of digital tools in pedagogical care for children with ADHD affects the quality of such care.

REFERENCES

- Antrop, I., Stock, P., Verté, S., Wiersema, J. R., Baeyens, D., & Roeyers, H. (2021). The impact of information technology on executive function in children with ADHD. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 30(2), 151-166.
- Barkley, R. A. (2020). *Attention-Deficit Hyperactivity Disorder: A Handbook for Diagnosis and Treatment*. Guilford Press.
- Bravo, J. (2022). La influencia de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje de estudiantes con TDAH. *Revista Universitaria de Informática RUNIN*, 7(14), 18-26.
- Davis, N., Mahone, E. M., & Denckla, M. B. (2023). Equity in access to digital learning tools for children with ADHD. *Journal of Educational Psychology*, 115(4), 687-702.
- Dovis, S., Van der Oord, S., Wiers, R. W., & Prins, P. J. M. (2015). Can task engagement be improved using motivational enhancement strategies in children with ADHD? *Journal of Attention Disorders*, 19(6), 463-471.
- Geurts, H. M., Grasman, R. P. P. P., van den Berg, S. M., & Krabbendam, L. (2020). Executive function training and ADHD symptoms in children. *Cognitive Therapy and Research*, 44(5), 957-972.

- Green, C. T., Long, D. L., Green, D., Iosif, A. M., Dixon, H. T., & Schweitzer, J. B. (2020). Using gamified interventions to improve cognitive control in ADHD. *Neuropsychology, 34*(7), 835-850.
- Gutiérrez, V. y Valero, K. (2019). Estudio de caso: influencia del juego interactivo digital en el fortalecimiento de la comprensión lectora en estudiante con TDAH. [Trabajo de Fin de Grado, Universidad de la Costa].
- Gutiérrez, L., Riaño, J., Velásquez, N. y Piña, X. (2022). *Desarrollo de herramienta computacional como soporte de “TDAH” para niños usando conceptos de gamificación* [Trabajo de Fin de Grado, Universidad Complutense de Madrid].
- Kerns, K. A., McInerney, R. J., & Bindra, D. (2021). Digital interventions for improving cognitive flexibility in ADHD. *Developmental Science, 24*(3), e13048.
- Lindner, K., Finke, K., & Zimmer, H. D. (2022). Enhancing executive functions in ADHD children through ICT-based training. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 63*(7), 825-836.
- Linscott, R. y Van Os, J. (2010). Systematic reviews of categorical versus continuum models in psychosis: evidence for discontinuous subpopulations underlying a psychometric continuum. Implications for DSM-V, DSM-VI, and DSM-VII. *Annual review of clinical psychology, 6*(4), 391-419. <https://doi.org/10.1146/annurev.clinpsy.032408.153506>
- Lora, M., Medina, J. y Padilla, A. (2022). Herramientas tic en estudiantes con TDAH: revisión de caso. *Acta Scientica Informatica, 6*(6), 1-4.
- Medeiros, G., Dos Santos, L. A., & De Souza, R. M. (2022). Evaluating ICT-supported individualized learning in ADHD classrooms. *Learning and Individual Differences, 98*(7), 102118.
- Miranda, A., García, R., & Cormenzana, A. (2019). ICT and attentional engagement: A study on ADHD students. *Computers & Education, 143*(6), 103678.
- Palacios, Y. (2022). El aprendizaje de estudiantes con trastorno por déficit de atención e hiperactividad desde las TIC. *EPISTEME KOINONIA: Revista Electrónica de Ciencias de la Educación, Humanidades, Artes y Bellas Artes, 5*(1), 405-416.
- Pellicano, E., Rhodes, G., & Calder, A. J. (2021). ICT-based interventions for improving attentional control in children with ADHD. *Journal of Learning Disabilities, 54*(3), 249-265.
- Pérez, A., Llorente, A., & García, T. (2020). The effectiveness of ICT in improving academic performance in students with ADHD. *Psychological Reports, 127*(4), 1120-1138.
- Pilamunga, E. (2022). *Las tics y su influencia en el proceso de aprendizaje en los estudiantes con TDAH en el Centro Educativo Comunitario Intercultural Bilingüe Rumiñahui* [Trabajo final de máster, Universidad técnica de Babahoyo].

- Pozo, D., Castellanos, N., Carvajal, L., Drouet, E. y Crespin, E. (2023). Recursos digitales para fortalecer el aprendizaje de niños con TDAH. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(2), 7648-7662. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.5902
- Raggi, V. L., & Chronis, A. M. (2006). Interventions for students with ADHD: What works and why? *School Psychology Review*, 35(2), 308-328.
- Ramírez, S. (2019). App Cerebro Máquina para el estudio cognitivo de atención selectiva en niños con Trastorno de Déficit de Atención. *Jóvenes en la ciencia*, 6(3), 32-41.
- Rodríguez, A. (2021). Desarrollo de la comprensión lectora en niños con TDAH a través de las TIC. *Know and Share Psychology*, 2(3), 61-81.
- Rodríguez, C., Valadez, M., Verche, E., Soltero, R. y González, F. (2022). Funciones Ejecutivas en alta capacidad intelectual (ACI), trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH), doble excepcionalidad (ACI-TDAH) e inteligencia promedio. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 20(58), 20-43. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v20i58.4188>
- Sánchez, I. (2022). Revisión sistemática e implicaciones para el diagnóstico psicopedagógico: comorbilidad dislexia/TDAH. *Revista española de orientación y psicopedagogía*, 7(8), 43-61. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.33.num.2.2022.34360>
- Still, G. (1902). *Some abnormal psychical conditions in children*. The Goulstonian Lectures. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(01\)74984-7](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(01)74984-7)
- Terradillos, J. (2023). Revisión y análisis de la implementación de aulas y entornos educativos inteligentes en el desarrollo educativo de alumnado con TEA y TDAH. [Trabajo de Fin de Grado, Universitat Oberta de Catalunya].
- Torres, J., Amorós, M. y Barceló, M. (2022). El TDAH en la etapa preescolar: Una revisión narrativa. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 9(3), 5-31. <https://doi.org/10.21134/rpcna.2022.09.3.4>
- Tsai, Y., Lee, S., & Chen, C. (2021). Digital storytelling as a tool for improving executive function in children with ADHD. *Educational Technology Research and Development*, 69(5), 1251-1270.
- Tsampouris, G. (2022). La relación de las habilidades metacognitivas de los alumnos con TDAH con su competencia matemática con el uso de las TIC's. *EDMETIC*, 11(2), 1-18. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v11i2.14569>
- Zambrano, F. y Johanna, J. (2022). *Herramienta digital, en el área numérica, aplicada en niños con TDAH* [Trabajo de Fin de Máster, Universidad de Quito].

Intervención educativa y psicopedagógica en un caso de una alumna con Síndrome X Frágil

Enviado: 4 de marzo de 2025 / Aceptado: 21 de noviembre de 2025 / Publicado: 31 de diciembre de 2025

MARÍA DEL CARMEN CARBAJO VÉLEZ

Funcionaria docente, Junta de Castilla y León, España.

menchucarabajo@yahoo.es

ID 0000-0003-0033-621X

DOI 10.24310/ijne.16.2025.21403

RESUMEN

Hoy en día es habitual encontrarse en las aulas alumnado con un Síndrome X Frágil que presenta necesidades específicas de apoyo educativo y debe ser atendido por los docentes en el marco de un currículum flexible, una escuela abierta a la diversidad, y bajo los principios de individualización, sectorización, normalización e inclusión. No obstante, no todo el profesorado posee una formación que le permita conocer e intervenir ante esta diversidad y las diferentes situaciones. Además, la mayor parte de la literatura científica es de carácter sanitario existiendo una carencia de estudios desde el punto de vista educativo.

Este artículo pretende ayudar a los docentes y mostrar la intervención educativa y psicopedagógica realizada en un caso concreto de una alumna diagnosticada con Síndrome X frágil que presenta necesidades educativas especiales y necesidades específicas de apoyo educativo relacionadas con su discapacidad intelectual moderada, sus rasgos del espectro autista, déficit de atención y problemas de comportamiento. También se quiere enseñar que a pesar de las particularidades concretas del síndrome y las características asociadas es posible una evolución favorable de la alumna a través de una intervención multidisciplinar y la colaboración de todos los profesionales que trabajan con ella. Se incluyen los resultados y las conclusiones obtenidas

ABSTRACT

Educational and psycho-pedagogical intervention in the case of a student with Fragile X Syndrome

Today it is common to find students with Fragile X Syndrome in classrooms who have specific needs for educational support and must be attended by teachers within the framework of a flexible curriculum, a school open to diversity, and under the principles of individualization, sectorization, normalization and inclusion. However, not all teachers have training that allows them to know and intervene in the face of this diversity and different situations. In addition, most of the scientific literature is of a health nature, with a lack of studies from an educational point of view.

This article aims to help teachers and show the educational and psychopedagogical intervention carried out in a specific case of a student diagnosed with Fragile X Syndrome who has special educational needs and specific needs for educational support related to her moderate intellectual disability, her autism spectrum traits, attention deficit and behavioral problems. It is also intended to teach that despite the specific particularities of the syndrome and the associated characteristics, a favorable evolution of the student is possible through a multidisciplinary intervention and the collaboration of all the professionals who work with her. The results and conclu-



hasta el momento siendo consciente de que es necesario continuar con un trabajo sistemático y estructurado para consolidar los avances y lograr otros nuevos. Esta aportación demuestra que este tipo de alumnado puede conseguir logros inimaginables a través de una intervención correcta y ajustada a sus necesidades.

Palabras Clave: necesidades educativas, orientación escolar, intervención, proceso de aprendizaje

sions obtained so far are included, being aware that it is necessary to continue with a systematic and structured work to consolidate the advances and achieve new ones. This contribution shows that this type of student can achieve unimaginable achievements through a correct intervention adjusted to their needs.

Key Words: Educational Needs, School Orientation, Intervention, Learning Process

1. INTRODUCCIÓN

Se tiene la convicción de que hay que mejorar la calidad y la equidad de la educación a través de un currículo flexible y una escuela abierta a la diversidad en la que todos los alumnos independientemente de sus características reciban una respuesta educativa que les permita alcanzar los objetivos establecidos y que traduzca las dificultades en necesidades y estas en ayudas pedagógicas.

En este sentido el cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible establece la necesidad de garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad destacando la necesidad de construir y adecuar las instalaciones educativas teniendo en cuenta las necesidades de los niños y ofreciendo entornos de aprendizaje seguros, no violeños, inclusivos y eficaces (ONU, 2015).

Dentro de este marco de atención a la diversidad se hace necesaria la creación de programas de intervención específicos ajustados a las características del alumnado, y entre ellos del alumnado con Síndrome X Frágil. Muchos aspectos de este síndrome son desconocidos por los profesionales del ámbito educativo por lo que su intervención no siempre es la más adecuada.

Existe muy poca literatura en la que se refleje una intervención educativa o estrategias de trabajo con alumnado con Síndrome X frágil. Las investigaciones disponibles hasta el momento tratan la necesidad de intervención en aspectos lectoescritores (Fernández et al., 2011), lingüísticos (Campos et al., 2019) y matemáticos (Balaguer & Tárraga, 2014).

No obstante, se ha comprobado la efectividad de los programas de atención temprana (Robles et al., 2013) y herramientas informáticas (Diéguez et al., 2012) con estos alumnos y la necesidad de intervenciones que fomenten la mejora de las habilidades de interacción social, la evitación y síntomas de ansiedad y depresión (Lightbody et al., 2022).

Este artículo pretende dar a conocer el síndrome a través de un caso concreto y mostrar el diseño de un posible plan de actuación integral que pueda servir de ejemplo desde el punto de vista psicopedagógico para la mejora de las características de este tipo de alumnado. También, dar visibilidad a la importancia de la formación docente en la atención a la diversidad, ya que hay una gran cantidad de profesionales que tienen dificultades para intervenir con este tipo de alumnado.

2. MARCO TEÓRICO DEL SÍNDROME X FRÁGIL

El Síndrome X frágil (SXF) es un trastorno genético derivado de una mutación del gen FMR1 (fragile X mental retardation 1), ubicado en el extremo del brazo largo del cromosoma X. Esta mutación produce la expansión del número de repeticiones del trinucleótido CGG (Citosina, Guanina, Guanina), lo que origina un déficit en la producción de la proteína FMRP, que tiene funciones importantes en el sistema nervioso central (Medina, 2014). Su prevalencia es de 1 por 3.200-4.000 varones y de 1 por 6.000 mujeres (Coffee et al., 2009).

Este síndrome es la causa más frecuente de discapacidad intelectual hereditaria, así como una causa común de los trastornos de aprendizaje como el déficit de atención con hiperactividad (Klusek et al., 2022; Salcedo et al., 2020; Sullivan et al., 2006), autismo (Albizua et al., 2022; Brown et al., 1986; Rogers et al., 2001; Kaufmann et al., 2004; Salcedo et al., 2020) y problemas neuropsiquiátricos (Cornish et al., 2001; Flavell et al., 2022; Medina, 2014).

Además, las personas con este síndrome suelen presentar escaso contacto ocular o evitación de la mirada, timidez excesiva, gran sensibilidad a estímulos sensoriales que puede terminar en agresividad, ansiedad y labilidad emocional (Hagerman & Hagerman, 2002; López, 2017; Reiss & Dant, 2003).

El desarrollo del lenguaje oral y escrito presenta dificultades durante todo el ciclo evolutivo, por lo que se recomienda trabajarla desde todas sus vertientes (Moraleda et al., 2021). El lenguaje comprensivo es superior al expresivo (Hoffmann et al., 2020). Además, se caracteriza por ser repetitivo, estereotipado y con dificultades pragmáticas y / o fonológicas (Brun y Artigas, 2001; Díez et al., 2014).

Por otra parte, su conducta es obsesiva, aunque manifiestan buena capacidad de imitación, comprensión del lenguaje y son capaces de adquirir aprendizajes presentados preferentemente de forma audiovisual y estructurada.

La hipersensibilidad sensorial (Rais et al., 2018) suele manifestarse como hipersensibilidad auditiva, habituación deteriorada a sonidos repetidos, atención auditiva reducida (Rotschafer & Razak, 2014), defensa táctil (Cascio, 2010) y deficiencias visuoespaciales significativas (Farzin et al., 2011).

Actualmente no hay ninguna medicación que actúe directamente sobre los mecanismos genéticos o sobre las repercusiones inmediatas del defecto genético del Síndrome X frágil (SXF). Sin embargo, las manifestaciones conductuales y cognitivas más relevantes pueden ser abordadas tanto desde la vertiente psicológica y pedagógica como desde la intervención farmacológica. Ambas formas, pueden complementarse y ayudarse mutuamente (Artigas & Brun, 2001).

3. ANÁLISIS DEL CASO

3.1. Valoración del nivel de desarrollo de las capacidades cognitivas, psicomotoras, lingüísticas y conductuales

Se trata de una alumna de 16 años con Síndrome X Frágil que ha estado escolarizada en distintos centros y en diferentes modalidades sin encontrar una respuesta adecuada. Su última escolarización se ha realizado en un Centro de Educación Especial.

Manifiesta una discapacidad intelectual moderada, difícil de valorar con las pruebas estandarizadas. Tiene buena memoria especialmente si se le presentan los conceptos de forma audiovisual, pero le cuesta comprender conceptos abstractos. Trabaja con ella una maestra de pedagogía terapéutica, una maestra de audición y lenguaje y una especialista en conducta.

En la etapa de infantil reflejaba unos resultados cercanos a la media en las pruebas psico-pedagógicas McCarthy (2006), Peabody (Dunn et al., 2010) y TONI-2 (Brown et al., 2000). Al terminar la primaria obtiene un percentil por debajo de 5 en las Matrices Progresivas de Raven (Raven et al., 1996) y una edad menor de dos años a su edad real en el test de vocabulario en imágenes Peabody (Dunn et al., 2010).

Ha adquirido lenguaje oral con buen nivel semántico y morfosintáctico, aunque se aprecian dificultades en la pragmática que dificultan los intercambios conversacionales funcionales. Presenta un habla repetitiva, estereotipada e idiosincrásica.

Son significativas las alteraciones en la interacción social recíproca, la comunicación y el juego, y manifiesta patrones de conducta restringidos, repetitivos o estereotipados, sintoma-

tología compatible con un trastorno del espectro autista. Además, presenta un trastorno por déficit de atención subtipo combinado. Todas estas manifestaciones se encuentran asociadas con frecuencia al cromosoma X frágil.

Con respecto al nivel de competencia curricular, existe discrepancia entre las adquisiciones mecánicas en las que tiene mayor destreza y las que requieren un cierto nivel de abstracción. Ha adquirido los procesos básicos de lectoescritura y mejora con lectura global y con apoyo de dibujos.

Su estilo de aprendizaje es disperso, rígido, con gran inflexibilidad mental, con pensamientos y verbalizaciones intrusivos y gran afectación de las funciones ejecutivas. Su conducta es impulsiva y con gran inquietud motriz. Le cuesta interpretar las situaciones sociales y responder a ellas de manera adaptativa. Se altera en ambientes ruidosos y en los que piensa que no puede tener control. Manifiesta reticencia al contacto físico y a personas o situaciones nuevas. Muestra ecolalias diferidas en momentos de tensión o nerviosismo. Responde bien al refuerzo material pero mucho mejor al refuerzo social, sobre todo, si este procede de las personas a las que va cogiendo afecto. El ordenador es un buen reforzador siempre y cuando se use de manera controlada, ya que en determinadas ocasiones ha sido adictivo.

Tiene deambulación autónoma y es capaz de desplazarse por entornos conocidos, aunque su inflexibilidad y rigidez cognitiva a veces interfiere de forma importante.

El contexto socio familiar es inestable, caracterizado por labilidad emocional, falta de aceptación de la situación actual y expectativas poco realistas y cambiantes. Tienden a responsabilizar a los demás cuando no consiguen las metas que ellos se plantean, y realizan exigencias poco asumibles. Suelen retar y querer salirse con la suya, aunque lo que propongan no redunde en un beneficio para la alumna. Van buscando apoyo y estimulación a diversas entidades y proyectos sin un objetivo concreto. La alumna dedica mucho tiempo en el hogar al visionado de vídeos y series de las que aprende frases que va reproduciendo e integrando en su vida diaria, aunque no tengan sentido. Se detectan excesivas contradicciones entre lo que se refuerza desde el ámbito educativo y en el ámbito familiar. Erróneas y excesivas recompensas desde el ámbito familiar.

En la Evaluación Clínica de los Fundamentos del Lenguaje CELF5 (Wiig et al., 2018) alcanza una edad de desarrollo en torno a los cinco años. Presenta dificultad en la comprensión de frases con sintagma preposicional, así como en frases coordinadas y subordinadas de relativo. También, en los conceptos temporales y con algunos específicos de exclusión y de ubicación. En cuanto a la conjugación, tiene dificultades con el presente de subjuntivo, y el condicional,

así como con los pronombres posesivos, personales átonos y reflexivos. Con el apoyo visual de las imágenes se desenvuelve sin problemas en la prueba de las palabras relacionadas, pero encuentra dificultad cuando tiene que establecer qué palabras están más relacionadas entre cuatro opciones y sin estímulo visual. Por otra parte, presenta dificultad cuando se pide simultaneidad en la ejecución de las indicaciones, así como en el orden que tiene que realizarlas. Tiene dificultad para elaborar frases con sentido y completas a partir de unas palabras dadas del tipo coordinadas, con adverbios de tiempo, locución preposicional y subordinadas. En muchas frases omite palabras funcionales y verbos. Presenta dificultad en la consigna de repetición de frases interrogativas que pueden tener una respuesta cerrada, respondiendo a la pregunta. Se observa dificultad en la repetición de frases de más de siete elementos, tiende a abreviar o modificar algunos elementos. Le distorsiona que la frase que escucha pueda tener relación con su vida diaria o su entorno influyéndola repitiendo lo que la evoca y no lo que ha escuchado. Se observa dificultad en la repetición de frases que incluyan negación, interrogación o subordinación.

Presenta dificultad en la comprensión de contexto social, así como de deducciones y secuencias a partir de un texto escuchado.

Los mayores problemas aparecen en el cumplimiento de las reglas conversacionales, en leer / usar el lenguaje corporal, compartir reacciones o responder a ellas.

En su escritura espontánea aparecen errores de omisión, sustitución e inversión de grafemas incluso en la copia.

Con respecto a su conducta adaptativa, en la escala ABAS II (Harrison & Oakland, 2013). obtiene unos niveles muy bajos respecto a su edad cronológica.

En relación con el aspecto cognitivo, de acuerdo con el DSM V (2013) presenta:

- Déficits en el funcionamiento intelectual. Se observa afectación del razonamiento, de la capacidad para la resolución de problemas, la planificación, el pensamiento abstracto, la toma de decisiones, el aprendizaje académico y los aprendizajes a través de la propia experiencia.
- Déficits en el funcionamiento adaptativo. No hay consecución de los estándares sociales y culturales para la independencia personal y la responsabilidad social propios de su edad. Sin apoyo, los déficits limitan el funcionamiento en una o más actividades de la vida diaria como la comunicación, la participación social y la vida independiente en entornos como la casa, la escuela y la comunidad.
- El inicio de esta afectación comenzó en el período de su primer desarrollo.

La alumna ha adquirido un nivel aceptable en muchas habilidades de autonomía personal y alimentación, aunque precisa supervisión por parte del adulto para perfeccionarlas. Por ello, es necesario que mejore en aspectos relacionados con la adaptación y la relación social propuesta.

Durante toda su escolarización ha reflejado problemas conductuales como reacciones inesperadas, huida, oposición, negación a entrar en el Centro o en el aula, tirarse al suelo, tirar objetos, esconderse, autolesionarse y conductas de bloqueo y evitación.

Le cuesta identificar y gestionar emociones intensas lo que le lleva a gran agitación y bloqueo.

Sus dificultades de comportamiento influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje y están ligadas a las características del trastorno del espectro autista.

3.2. Detección de necesidades

Tras realizar un análisis de la situación de la alumna se concluye que es necesario desarrollar y fomentar:

- Estrategias de focalización y atención.
- Memoria.
- Estructuración y comprensión de la información.
- Trabajo reflexivo y autodirigido.
- Capacidad de razonamiento.
- Autoconcepto y autoestima.
- Autonomía personal.
- Empatía.
- Estabilidad emocional.
- Trabajo en grupo.
- Habilidades de comunicación.
- Habilidades sociales.
- Autorregulación conductual.
- Psicomotricidad fina y gruesa.
- Coordinación visomotor y visomotora.
- Expresión y composición escrita.
- Comprensión oral y lectora.

- Desarrollo morfosintáctico.
- Nivel semántico y vocabulario.

Deben priorizarse las habilidades de autonomía personal, comunicación y socialización junto a la adquisición de conceptos y habilidades instrumentales básicas. Es prioritario la funcionalidad y la significatividad de los aprendizajes.

4. PLAN DE INTERVENCIÓN

El Plan de Intervención tiene como objetivo general atender no solo a las características de la alumna sino a sus conductas problemáticas logrando su integración en la dinámica del Centro y del aula, la reducción de conductas no adaptativas y la adquisición de prerrequisitos básicos de aprendizaje, contenidos y habilidades.

4.1. Objetivos

Para atender a las conductas problemáticas de la alumna se planteó un plan de actuación con los siguientes objetivos:

1. Anticipar y ritualizar los pasos ante la incorporación a la jornada lectiva con el fin de disminuir las conductas evitativas o de huida.
2. Disminuir las autoagresiones y los negativismos expresados verbalmente o con movimientos contrarios a la orden dada.
3. Incrementar las habilidades sociales y el autocontrol emocional (jugar con los demás, cooperar en las tareas, atender y guardar su turno, expresar afectos adecuadamente...) extinguiendo las conductas evitativas y las explosiones emocionales.
4. Aumentar la permanencia en la tarea, la tolerancia a la frustración y el contacto ocular; desensibilizando a la alumna de la tensión que genera el enfrentamiento a determinadas situaciones escolares.

Para la consecución de estos objetivos fue necesario tener en cuenta una serie de orientaciones generales:

- El objetivo no es suprimir todas las conductas inadecuadas, sino reducir su frecuencia e intensidad.
- El punto de partida es la alumna y no el grupo. Cualquier logro o avance, por pequeño que sea, debe tenerse en consideración.

- Hay que prestar atención a los antecedentes y las consecuencias de las distintas conductas y cambiarlos para que la conducta de la niña cambie: aumentar la conducta apropiada y disminuir la conducta inadecuada.
- Hay que anticipar a la alumna los cambios de la rutina.
- Es necesario establecer las consecuencias positivas y negativas del comportamiento previamente, no cuando éste esté ocurriendo.
- Para extinguir una conducta es necesario enseñar a la alumna las herramientas alternativas necesarias.
- Cambiar la conducta requiere tiempo.

4.2. Desarrollo del Plan de Intervención

Una vez determinado el diagnóstico y las necesidades educativas de la alumna se puso en marcha el siguiente Plan de intervención con un carácter integral, multidimensional y multidisciplinar teniendo en cuenta técnicas de tipo cognitivo, conductual, afectivo, emocional y social que abordaban la sintomatología presentada junto con el aspecto curricular. No ha existido ningún tratamiento farmacológico para las manifestaciones conductuales y cognitivas como la hiperactividad, la falta de atención, los síntomas obsesivos o los problemas de ansiedad, siendo abordadas únicamente desde la vertiente psicológica y pedagógica.

Se ha intentado la coordinación entre los diversos profesionales implicados en la labor educativa y vinculados a los distintos ámbitos y contextos, y abordar todas las áreas implicadas: neurobiológica, cognitiva, conductual, afectiva, escolar, familiar y social.

Debido a las características de la alumna y para lograr el máximo desarrollo es preciso que el ambiente esté estructurado, haya unas rutinas establecidas, se anticipen los cambios de horarios, actividades, espacios, personal y compañeros, establezca una relación positiva de confianza con los adultos de referencia y se empleen cuando sea necesario aproximaciones sucesivas.

Se trabajan la tolerancia a la frustración, gestión del enfado, cómo pedir ayuda, relajación y pensamiento positivo.

El entrenamiento en autocontrol se emplea para la evitación de autolesiones a través de estrategias como “la tortuga en su caparazón”. De esta forma consigue volver a la calma de una manera menos disruptiva.

El reconocimiento y control de las emociones se realiza a través de *role-playing*, teatralización o historias sociales dentro de un ambiente de respeto y confianza.

Además, se trabajan aspectos como la lectura comprensiva de pequeños textos, escritura de frases sencillas, numeración de tres cifras y operaciones básicas.

Las aproximaciones sucesivas muy breves y pautadas se han empleado para lograr que entre en el Centro y en el aula.

Se ponen en marcha estrategias conductuales como ignorar conductas inadecuadas, reforzar conductas incompatibles, economía de fichas, coste de respuesta o tiempo fuera, y estrategias metodológicas TEACCH reforzando la organización espacial y temporal, el apoyo visual y la anticipación.

Dada su especial dificultad para establecer interacciones sociales adecuadas y su tendencia a la frustración es necesario priorizar el objetivo de generalizar la petición de ayuda a diferentes contextos y situaciones con un lenguaje espontáneo y funcional.

Además, se pusieron en práctica una serie de **técnicas y procedimientos**.

Puesto que la alumna tiene su forma particular de entender el mundo se refugia en ella. Nuestro mundo no le es eficaz y puede crearle mucha tensión, siendo necesario vigilar su hipersensibilidad estimular. Así crea un modo de comportarse “eficaz” a su entender, pero inadecuado comportamentalmente, que le permite evitar la orden propuesta, reducir su ansiedad y recibir atención.

Por ello, es importante entender sus limitaciones, cambiar nuestra perspectiva intentándonos colocar en su lugar, valorar las emociones y sensaciones, interpretar sus alteraciones comportamentales desde un punto de vista funcional, determinar y enseñar un comportamiento alternativo e incompatible con la conducta a cambiar y trabajar el contacto ocular espontáneo y ante orden. Hay que exigir a la alumna que nos mire en cualquier acto de comunicación. Si no nos mira al pedírselo la sujetamos suavemente la barbilla y giramos su cara hasta conseguirlo reforzando inmediatamente de forma positiva y verbal el contacto ocular.

Para incrementar el autocontrol y aumentar el cumplimiento de órdenes e instrucciones la alumna ha sabido desde el primer momento las normas básicas que se le iban a pedir en el aula, se le exigen logros graduales que se refuerzan mediante elogios, atención y gestos de aprobación, y para reconducir la conducta se emplean claves verbales del tipo ¿qué hacemos cuándo no sabemos algo? Además, se utiliza la atención cuando permanece quieta, tranquila y trabajando adecuadamente.

Las órdenes e instrucciones se le dan en tono firme, no agresivo, asegurándonos de que comprende bien la orden, estableciendo contacto ocular, con proximidad física, sin dar argumentos, ignorando las conductas verbales y gestuales de negativismo, y anticipando las consecuencias positivas o el refuerzo positivo en caso de que la orden se cumpla.

Para reducir las conductas negativistas de la alumna se han llevado a cabo las siguientes estrategias:

- Ignorar las conductas que no distorsionen la dinámica escolar ni supongan un peligro físico. Cuando se ignora una conducta ésta tiende a incrementarse, pero si se actúa de una forma consistente y persistente disminuye. Es especialmente útil el distanciamiento físico o el “desvío de atención”, un cambio radical de tema que deje atrás la conducta no deseada.
- Ofrecerle tiempo para reflexionar.
- Si las conductas no pueden ser ignoradas la alumna conoce las consecuencias de antemano. Los castigos y refuerzos elegidos son lo suficientemente potentes como para modificar la conducta no deseada, y nuestra actuación está muy bien estructurada para evitar desencadenar un episodio de agitación del que es difícil sacar a la alumna.
- Reforzar positivamente el acto de obedecer a través del elogio.
- Cuando se sitúa en una situación desafiante y en escalada se mantiene la calma, habla en tono suave evitando la gesticulación, se validan los sentimientos de la alumna con frases como “entiendo tu enfado” o “no te preocupes, a veces todos expresamos la rabia enfadándonos”, se trata de calmarla dejando clara la posición de autoridad: “Pero esto no supone que permita esto” y se finaliza con una petición como “Espero que esto no vuelva a ocurrir y que utilices otras formas para manifestar tu enfado, por ejemplo, pedir ayuda...”.

Para reducir y controlar sus conductas agresivas se han llevado a cabo las siguientes consignas:

- Explicar con claridad a la alumna lo que se espera que haga y lo que no.
- Cambiar las circunstancias en las que pueda aparecer el comportamiento agresivo para que tenga menos posibilidades de ocurrencia.
- Enseñar las consecuencias que de forma inmediata e inevitable serán administradas ante una conducta definida como agresiva y aquellas que ocurrirán si se comporta de forma no agresiva.

- Cortar inmediatamente la cadena de conductas que preludian la agresión.
- Toda agresión tiene una consecuencia negativa para la alumna como tiempo fuera, castigo, costo de la respuesta o una manifestación de desagrado por parte del adulto: “No me gusta que hagas eso”... con retirada física.
- Recompensar con reforzadores efectivos sociales o de actividad los comportamientos sociales e incompatibles con la agresión.
- Favorecer una posibilidad de respiro o salida de la situación permitiendo que se calme en un espacio determinado y en soledad con supervisión.
- Cuando la agresión es verbal y aparece ocasionalmente, se ignora.

Por otra parte, era muy necesario enseñar a la alumna a expresar sus emociones, deseos, necesidades y miedos de manera adecuada y comprensible. Para ello, los adultos que han trabajado con ella han intentado servir de modelo mostrando la correspondencia entre sensaciones y emociones, fomentando el contacto ocular, enseñando comportamientos socialmente aceptables y facilitando recursos para hacerse entender y regular la espera.

Puesto que uno de los aprendizajes más importante y básico para alcanzar autonomía es la de aprender a pedir ayuda y esta habilidad se puede entrenar, se puso en marcha el siguiente **proceso para aprender a pedir ayuda**:

- Identificar en la alumna conductas diferentes que muestran nerviosismo: Exceso de movimiento (más de lo habitual) o más verbalizaciones impropias repetidamente (ecolalias).
- Observar en silencio si está buscando y elaborando una estrategia. Si es así se lo permitimos, y reforzamos positivamente mediante un elogio sobre el hecho.

Si la estrategia no le sirve para resolver la situación comenzar una rutina siempre con el mismo proceso y estableciendo contacto ocular:

1. Necesitas ayuda?

Ha de aparecer la palabra ayuda porque necesitamos que ella en el futuro lo generalice en otras situaciones y verbalice cuando realmente la necesite.

2. Veo que estas nerviosa, cansada, enfadada... Porque... te mueves, estás hablando muy alto...

Di ayuda para que pueda ayudarte. Que ella diga ayuda.

Es básico que identifique las componentes conductuales de este estado emocional.

3.A. Yo podría ayudarte si...me dices que necesitas... (Será complejo que lo verbalice, pero es el fin, que lo identifique entre varias alternativas).

3.B. Yo podría ayudarte...buscando contigo..., nos sentamos en este lugar y nos damos la mano, vas al baño, duermes un poco.

Es importante que una vez identificada la alternativa que le generará bienestar y cambio de ese estado emocional alterado, ella lo diga en voz alta.

Es conveniente buscar más alternativas y repetir este procedimiento siempre que se inicien esas muestras de nerviosismo sin resolver por su parte.

En el momento que verbalice la palabra ayuda, se debe comenzar con la elaboración de una oración completa, gramaticalmente bien elaborada a la que se irán añadiendo complementos.

Por otra parte, se ha llevado a cabo una dieta sensorial consistente en la planificación de actividades sensoriomotoras adaptadas a las necesidades de la alumna e ideada para alcanzar y mantener adecuados estados de excitación y de atención a lo largo del día. Las actividades de la dieta sensorial se basan en los principios de la neurociencia de sonido sobre cómo el cerebro recibe y hace uso de la información sensorial, para crear estados óptimos de excitación y el rendimiento. La evidencia sugiere que para la neurociencia varios tipos clave de entrada sensorial tienen las cualidades requeridas para producir estos efectos (Wilbarger y Wilbarger, 2002). En este caso, han resultado muy efectivas actividades como el uso de la sala de estimulación sensorial, el transporte de peso, juegos motores bruscos pero controlados en el gimnasio (volteretas, uso de la cama elástica para realizar saltos...), balanceos en los columpios y la realización de cuñas motrices (Vaca et al., 2013) durante la dinámica del aula.

En relación a la propuesta curricular se han establecido los siguientes objetivos:

Autonomía personal en la vida diaria

1. Favorecer una imagen ajustada y positiva de sí mismo y una actitud de aceptación hacia los demás.
2. Afianzar hábitos de higiene personal, así como el conocimiento y cuidado de sí misma.
3. Conocer y controlar el propio cuerpo adecuándolo a la expresión de sentimientos y emociones, movilidad y desplazamientos y a la integración de las demás personas.
4. Adquirir las habilidades necesarias para desenvolverse en las actividades de la vida diaria relacionadas con las compras y el manejo del dinero, la alimentación, vestido, y mantenimiento del hogar, etc.

5. Analizar la información en relación con las ofertas de productos, y optar por aquellos que den respuesta a necesidades e intereses de forma racional y controlada.
6. Favorecer los aspectos vinculados a la salud, la seguridad personal y el bienestar para llevar una vida con la mayor calidad y autonomía posible.
7. Identificar y clasificar los distintos tipos de alimentos.
8. Comprender y expresar mensajes para manifestar información sobre sí misma y sus necesidades, utilizando cualquier sistema alternativo, así como interpretar el entorno e influir en el comportamiento de los demás.

Integración social y comunitaria

1. Identificar lugares del entorno próximo y progresivamente, reconocer otros que frecuente habitualmente.
2. Utilizar, con la ayuda necesaria, los servicios y equipamientos de la comunidad, adecuando su comportamiento a las distintas situaciones.
3. Participar, con la ayuda necesaria, en actividades y situaciones de relación interpersonal, propias de los distintos entornos en que se desenvuelve su vida.
4. Desplazarse con el menor grado de ayuda posible por los entornos habituales, reconociendo los principales lugares e itinerarios, desarrollando estrategias de orientación espacio/temporal.
5. Identificar los medios de comunicación más habituales y utilizarlos con la ayuda necesaria.
6. Identificar los distintos medios de transporte colectivo, desarrollando habilidades para su uso con garantía de seguridad.
7. Desarrollar habilidades de educación vial, con el fin de evitar los peligros del entorno.
8. Comprender y expresar deseos, intereses y sentimientos mediante mensajes verbales y no verbales contextualizados en diferentes situaciones, de manera asertiva y desarrollando su capacidad empática.
9. Participar en las actividades de ocio y tiempo libre facilitando la elección de las mismas como medio de disfrute personal evitando conductas de aislamiento social para procurarla una mejor calidad de vida en el futuro.

Expresión y comunicación

1. Reducir las ecolalias y frases hechas.
2. Fomentar sus habilidades comunicativas para iniciar y mantener una conversación.
3. Mejorar la comprensión lectora de frases y textos.
4. Reducir los errores de omisión y sustitución de grafemas a través del trabajo en habilidades lingüísticas.
5. Realizar tareas de razonamiento verbal: absurdos, analogías, relaciones de causalidad.

Formación y orientación laboral

1. Identificar y utilizar algunos materiales y herramientas.
2. Aplicar las habilidades adquiridas en la realización de tareas sencillas.
3. Adquirir hábitos personales relacionados con las tareas, que posibiliten y potencien la autonomía personal (por ejemplo, continuar mejorando en cumplimentar tareas dentro de sus posibilidades, seguimiento de instrucciones, mantenimiento de un tiempo de espera, conductas de solicitud de ayuda...).
4. Conocer ciertas medidas básicas de seguridad personal y el respeto a las normas.
5. Ir progresando en los sentimientos de satisfacción que produce la realización y terminación de tareas sencillas.

Movimiento para el desarrollo de su vida cotidiana

1. Sentir, percibir, interiorizar, experimentar, explorar e identificar en función de las posibilidades de la persona, sensaciones y percepciones que se obtienen sobre el propio cuerpo.
2. Mejorar su tono muscular.
3. Desarrollar el control estático de su cuerpo.
4. Desarrollar el control dinámico de su cuerpo.
5. Desarrollar el equilibrio.
6. Desarrollar la coordinación general y segmentaria.
7. Desarrollar la coordinación viso-manual.
8. Desarrollar la coordinación viso-pedal.

9. Desarrollar la motricidad fina.
10. Posibilitar la vivencia corporal, la estabilidad corporal, mediante la relajación y la calma, para sentirse mejor en el propio dominio de la acción y en el comportamiento tónico-emocional.
11. Conocer y representar su cuerpo, diferenciando sus elementos y algunas de sus funciones más significativas y controlando las posibilidades de acción, expresión y coordinación.
12. Desarrollar el juego funcional.
13. Desarrollar el juego simbólico.
14. Desarrollar el juego reglado y cooperativo.

Las actividades planteadas para el logro de los objetivos curriculares han sido variadas, significativas y motivantes.

Otra medida fue la realización de una economía de fichas semanal en colaboración con la familia que fue imposible llevar a la práctica por falta de implicación e inconsistencia en las recompensas. La alumna solamente fue recompensada en el aula al final de la jornada escolar si durante el día se había comportado de forma adecuada de acuerdo con los objetivos establecidos y había realizado la tarea encomendada. Los reforzadores empleados fueron de alta intensidad especialmente de tipo social, verbal y ocasionalmente el empleo de la Tablet o la participación en actividades de tipo audiovisual.

Finalmente, para paliar los síntomas de hiperactividad e inatención, la internalización y externalización de problemas e intentar mejorar las funciones ejecutivas y el autocontrol se llevaron a cabo en el aula actividades de mindfulness basadas en la reducción del estrés a través de la atención plena como “escucha de la campana”, “caminata mindfulness” y “respiración”.

4.3. Recogida de información

Antes, durante y tras la realización del Plan de Intervención se han llevado a cabo entrevistas individualizadas con los profesionales que han trabajado con la alumna, así como con la familia y la propia alumna.

Además, se ha realizado una observación sistemática en períodos escolares y extraescolares, se han analizado las producciones realizadas por la alumna y los resultados obtenidos en las diferentes evaluaciones curriculares comparandolos con los anteriores al Desarrollo del Plan. Finalmente, se llevaron a cabo registros conductuales.

5. RESULTADOS

A lo largo de un período de diez meses de trabajo con la alumna a partir de los objetivos establecidos y las técnicas y estrategias utilizadas se han logrado grandes avances especialmente en el terreno comunicativo, conductual y social. Entre ellos se pueden citar los siguientes:

- Ha entrado en el aula todos los días y ha participado en las rutinas y actividades diarias que se han establecido.
- Ha conseguido una relación de confianza con el personal educativo que la atiende.
- No ha presentado conductas de autoagresión y cuando emocionalmente no ha sabido gestionar algo, especialmente de su entorno exterior, su estrategia ha sido emplear la técnica de la “tortuga en su caparazón”, llorar y solicitar estar un rato sola.
- Ha comenzado a pedir ayuda de forma correcta y adecuada.
- Es capaz de realizar actividades curriculares y de ocio en pequeño grupo dentro y fuera del aula.
- Manifiesta actitudes de ayuda y colaboración con sus compañeros especialmente con aquellos que percibe como más vulnerables.
- Ha mejorado su expresión y comprensión oral y escrita, aunque es un aspecto en el que debe seguir mejorando.
- Sigue necesitando supervisión con respecto a la higiene, aunque comienza a ser consciente de la necesidad de tener una presencia e imagen adecuada de cara a los demás.
- Es capaz de realizar pequeños encargos estableciendo contacto ocular y llevando a cabo las normas sociales correctas.
- Su integración sensorial ha mejorado manifestando menos problemas en actividades en las que hay sonidos excesivos o gran cantidad de gente.
- Consigue autorregularse en las situaciones que considera complejas o conflictivas.
- Ha respondido muy bien a los refuerzos, especialmente de tipo social.
- Fue capaz de expresar en diferentes ocasiones y a distintos profesionales y compañeros con los que se encuentra a gusto sus preocupaciones, necesidades e incluso comentar actividades que había realizado o le habían gustado durante el fin de semana o las vacaciones.

- Participa en los intercambios comunicativos que se realizan en el aula, pero le cuesta guardar su turno y esperar a que otro compañero termine.
- Realiza un mayor número de frases bien estructuradas, no aprendidas.
- Muestra mayor autonomía en la realización de las tareas. No obstante, los aprendizajes precisan supervisión porque la sigue constando mantener la atención y su trabajo tiende a ser impulsivo e irreflexivo. Acepta bien las correcciones acompañadas de una explicación simple y se frustra menos ante el error.

Se ha comprobado que cuanto más segura se siente, más predecibles son las situaciones, más claro tiene lo que puede y debe hacer en cada momento, su ansiedad y sus problemas de comportamiento disminuyen e incluso tienden a desaparecer produciéndose conductas socialmente más aceptables.

Además, la realización de actividades mindfulness en unos momentos fijos durante la semana, en un lugar tranquilo y de una forma lúdica, con humor y relajada ha conseguido que vaya adquiriendo herramientas de autocontrol que aumenten su concentración y reduzcan la hiperactividad.

No obstante, sigue manifestando pequeñas obsesiones con personas, objetos y actividades que, aunque se encuentran en un nivel reducido, deben seguir siendo trabajadas y en constante seguimiento.

6. CONCLUSIONES

Los resultados demuestran que el Plan de Intervención llevado a cabo con esta alumna con Síndrome X Frágil ha sido efectivo. Se ha conseguido que se integre en la dinámica escolar y sus conductas problemáticas se han reducido favoreciéndose así sus aprendizajes. No obstante, es necesario seguir interviniendo.

A pesar de que se trata de un estudio de un caso concreto y sus resultados no pueden adquirir una gran extrapolación, si es posible determinar que con este tipo de alumnado es necesario establecer una intervención de tipo multidisciplinar que tenga en cuenta estrategias cognitivas, conductuales, afectivas y de estructuración, y en la que todos los profesionales que intervienen tengan los mismos objetivos comunes y líneas de actuación. También es muy necesaria la colaboración de la familia, aunque en este caso no ha sido tan satisfactoria como hubiera sido deseable. Son varias las investigaciones que resaltan la importancia del papel de la

familia y su colaboración en el centro educativo para el correcto desarrollo de aprendizaje del alumnado (Álvarez & Martínez, 2016; Calvo et al., 2016; Torío, 2004). El empleo de fármacos puede ser un complemento muy útil en algunos casos.

La intervención debe estar adaptada a las características y necesidades que el alumno presenta en cada momento y que pueden variar. Debemos abogar por la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales en el ámbito escolar, social y familiar. De esta forma es posible lograr una plena inclusión.

Este trabajo corrobora la efectividad de los programas de atención temprana con estos alumnos en las áreas cognitiva, lingüística y motora (Robles et al., 2013) logrando favorecer su integración escolar y social, así como su autonomía personal, junto con el asesoramiento a las familias.

Además, aborda el aspecto conductual, afectivo y social promovido por algunos estudios (Lightbody et al., 2022) y marca el camino para la realización de estudios posteriores en los que se intente mejorar la sintomatología y el proceso educativo de este tipo de alumnado.

Por otra parte, el mindfulness parece que ha mejorado en la alumna el control de la conducta y la capacidad de concentración corroborando que estas técnicas son beneficiosas para reducir los síntomas de hiperactividad e inatención (Huguet & Alda, 2019; Lo et al., 2016), la internalización y externalización de problemas y mejorar las funciones ejecutivas (Van de Weijer et al., 2012).

Destaca el beneficio del mindfulness en la adaptación al medio y el bienestar psicológico (López & Pastor, 2019), la tolerancia a la frustración y la identificación de sensaciones corporales, emociones y pensamientos (García & Demarzo, 2018), la gestión y autocontrol de las emociones (García, Demarzo & Modrego, 2017), la modificación de conductas agresivas en adolescentes (Franco et al., 2016) y el rendimiento académico y el clima del aula (Amutio et al., 2020),

Por último, los diferentes estudios de revisión determinan que es necesario seguir desarrollando la investigación en el alumnado con Síndrome X frágil para conocer sus características y la vulnerabilidad ante los factores ambientales y poder facilitar el desarrollo de tratamientos específicos futuros (Aishworiya et al., 2022; Cregenzán et al., 2022).

Se pretende que las pautas de intervención aportadas en este caso puedan servir de ayuda al profesorado que se enfrente a alumnado con este tipo de características aliviando la necesidad de formación manifestada por parte de algunos docentes (Peñalver & García, 2020).

REFERENCIAS

- Aishworiya, R., Protic, D., & Hagerman, R. (2022). Autism spectrum disorder in the fragile X premutation state: Possible mechanisms and implications. *Journal of neurology*, 269(9), 4676-4683. <https://doi.org/10.1007/s00415-022-11209-5>
- Albizua, I., Charen, K., Shubeck, L., Talboy, A., Berry, E., Kaufmann, W. E., Stallworth, J. L., Drazba, K. T., Erickson, C. A., Sweeney, J. A., Tartaglia, N., Warren, S. F., Hagerman, R., Sherman, S. L., Warren, S. T., Jin, P. & Allen, E. G. (2022). Descriptive analysis of seizures and comorbidities associated with fragile X síndrome. *Molecular Genetics & Genomic Medicine*, 10. <https://doi.org/10.1002/mgg3.2001>
- Álvarez, L., & Martínez, R. (2016). Cooperación entre las familias y los centros escolares como medida preventiva del fracaso y del riesgo de abandono escolar en adolescentes. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10(1), 175-192. https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S071873782016000100009&script=sci_arttext&tlang=en
- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. DSM V.* (5th Edition). Washington, D.C.: American Psychiatric Association.
- Amutio, A., López, L., Oriol, X. & Pérez, N. (2020). Predicción del rendimiento académico a través de la práctica de relajación-meditación-mindfulness y el desarrollo de competencias emocionales. *Universitas Psychologica*, 19. [https://revistas.javeriana.edu.co/filesarticulos/UPSY/19%20\(2020\)/64762919019/index.html](https://revistas.javeriana.edu.co/filesarticulos/UPSY/19%20(2020)/64762919019/index.html)
- Artigas, J. & Brun, C. (2001). Tratamiento médico del síndrome X frágil. *Revista Neurología*, 33(S1), 41-50. <https://doi.org/10.33588/rn.33S1.2001348>
- Balaguer, P. & Tárraga, R. (2014). Revisión de los síndromes que comportan dificultades de aprendizaje en matemáticas: orientaciones para la intervención educativa. Revista electrónica de Investigación Docencia Creativa: Reidocrea, 3, 323-333. <http://hdl.handle.net/10481/33790>
- Brown, W.T., Jenkins, E.C., Cohen, I.L., Fisch, G.S., Wolf-Schein, E.G., Gross, A., Fein, D., Mason-Brothers, A., Rivo, E. et al. (1986). Fragile X and autism: a multicenter survey. *American Journal of Medical Genetics*, 23, 341-352. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/ajmg.1320230126>
- Brown, L., Sherbenou, R. J. & Johnsen, S. K. (2000). *TONI-2: Test de inteligencia no verbal. Apreciación de la habilidad cognitiva sin influencia del lenguaje* (2a ed.). Madrid: TEA.
- Brun, C. & Artigas, J. (2001). Aspectos psicolingüísticos en el síndrome del cromosoma X frágil. *Revista de Neurología*, 33(1), 29-32. <http://www.euskalnet.net/axfrav/archivos/cbrun.pdf>

- Calvo, M. I., Verdugo, M. A., & Amor, A. M. (2016). Family Participation is an Essential Requirement for an Inclusive School. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10(1), 99-113. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782016000100006>
- Campos, M., Marín, D. & Fernández, M. I. (2019). Trastornos del habla en el síndrome X frágil. Una revisión bibliográfica. *Revista electrónica de investigación y docencia creativa*, 8(1), 43-54. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/54639>
- Cascio, C. J. (2010). Somatosensory processing in neurodevelopmental disorders. *Journal of Neurodevelopmental Disorders*, 2, 62-69. <https://doi.org/10.1007/s11689-010-9046-3>
- Coffee, B., Keith, K., Albizua, I., Malone, T., Mowrey, J., Sherman, S.L. & Warren, S.T. (2009). Incidence of Fragile X Syndrome by newborn screening for methylated FMR1 DNA. *The American Journal of Human Genetics*, 85(4), 503-514. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0002929709004030>
- Cornish, K., Munir, F., & Wilding, J. (2001). Perfil neuropsicológico y conductual de los déficit de atención en el síndrome X frágil. *Revista Neurología*, 33(1), 24-29.
- Cregenzán, O., Brun, C., & Fornieles, A. (2022). Behavior Problems and Social Competence in Fragile X Syndrome: A Systematic Review. *Genes*, 13(2), 280. <https://doi.org/10.3390/genes13020280>
- Diéguez, C., Martínez, M. E. & Raposo, M. (2012). La utilización del software In-Tic en la atención de alumnado con síndrome X frágil. En D. Cobos, A. Jaén, E. López, A. Hilario & L. Molina (Eds.), *I Congreso Virtual Internacional sobre Innovación Pedagógica y Práxis Educativa: INNOVAGOGÍA 2012*. Sevilla: Asociación para la Formación, el Ocio y el Empleo (AFOE).
- Díez, E., López, M.A., Martínez, V., Miranda, M. & Huelmo, J. (2014). Lenguaje y comunicación en el síndrome X frágil. En Medina, B., García, M. I. & De Diego, Y. (Coords.), *Síndrome X frágil. Manual para familias y profesionales* (pp. 121-136). Tarragona: Altaria.
- Dunn, L. M., Dunn, L. M. & Arribas, D. (2010). *PPVT-III peabody: Test de vocabulario en imágenes* (2a ed.). Madrid: TEA.
- Farzin, F., Scaggs, F., Hervey, C., Berry, E. & Hessl, D. (2011). Reliability of eye tracking and pupillometry measures in individuals with fragile X syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 41, 1515-1522. <https://doi.org/10.1007/s10803-011-1176-2>
- Fernández, M. P., Puente, A., & Ferrando, M. T. (2011). Lectura y escritura en niños con síndrome x frágil: estrategias de intervención. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 27(3), 808–815. <https://revistas.um.es/analesps/article/view/135541>
- Flavell, J., Franklin, C., & Nestor, P. J. (2022). A Systematic Review of Fragile X-Associated Neurop-

sychiatric Disorders. *The Journal of neuropsychiatry and clinical neurosciences*, appineurop-sych21110282. Advance online publication.

Franco, C., Amutio, A., López, L., Oriol, X. & Martínez, C. (2016). Effect of a Mindfulness Training Program on the Impulsivity and Aggression Levels of Adolescents with Behavioral Problems in the Classroom. *Frontiers in Psychology*, 7, 1385. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2016.01385/full>

García, J., Demarzo, M., y Modrego, M. (2017). *Bienestar emocional y midfulness en la educación*. Madrid: Alianza editorial.

García, J. y Demarzo, M. (2018). *¿Qué sabemos del mindfulness?* Kairós: Barcelona.

Hagerman, R. J. & Hagerman, P. J. (Eds) (2002). *Fragile X Syndrome: Diagnosis, Treatment, and Research* (3rd ed). Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.

Harrison, P. L. & Oakland, T. (2013). *ABAS II. Sistema de evaluación de la conducta adaptativa*. Madrid: TEA.

Hoffmann, A., Wang, A., Berger, N., Cordeiro, L., Shaffer, R., Tartaglia, N., Craig, E., & Berry-Kravis, E. (2020). Language across the Lifespan in Fragile X Syndrome: Characteristics and Considerations for Assessment. *Brain sciences*, 10(4), 212. <https://www.mdpi.com/2076-3425/10/4/212>

Huguet, A. & Alda, J. (2019). *Mindfulness for Health. Programa de mindfulness para niños con TDAH*. Barcelona: Hospital Sant Joan de Déu. <https://faros.hsjdbcn.org/es/cuaderno-faro/mindfulness-health-m4h-programa-mindfulness-ninos-tdah>

Kaufmann,W.E., Cortell, R., Kau, A.S.M., Bukelis, I. , Tierney, E., Gray, R. M., Cox, C., Capone, G. T. & Stanard, P. (2004). Autism spectrum disorder in fragile X syndrome: communication, social interaction, and specific behaviors. *American Journal of Medical Genetics*, 129A, 225-234. https://www.academia.edu/36533680/Autism_spectrum_disorder_in_fragile_X_syndrome_Communication_social_interaction_and_specific_behaviors

Klusek, J., O'Connor, S. L., Hickey, A., Hills, K. J., Abbeduto, L. & Roberts, J. E. (2022). Attention/Deficit Hyperactivity Disorder in Adolescent and Young Adult Males With Fragile X Syndrome. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 127(3), 213-230. <https://doi.org/10.1352/1944-7558-127.3.213>

Lightbody, A. A., Bartholomay, K. L., Jordan, T. L., Lee, C. H., Miller, J. G., & Reiss, A. L. (2022). Anxiety, Depression, and Social Skills in Girls with Fragile X Syndrome: Understanding the Cycle to Improve Outcomes. *Journal of developmental and behavioral pediatrics: JDBP*, 43(9), e565-e572. <https://doi.org/10.1097/DBP.0000000000001128>

- Lo, H., Wong, S., Wong, J., Wong, S., y Yeung, J. (2016). The effect of a family-based mindfulness intervention on children with attention deficit and hyperactivity symptoms and their parents: Design and rationale for a randomized, controlled clinical trial (study control). *BMC Psychiatry*, 16, 65. <https://goo.gl/DkfVVf>
- López, M. A. (2017). *Intervención logopédica en el síndrome de X Frágil. Guía práctica para logopedas, educadores y padres*. Editorial EOS: Madrid.
- López, I. & Pastor, S. (2019). Mindfulness y el Abordaje del TDAH en el Contexto Educativo. *Revisão Brasileira de Educação Especial*, 25, 175-188. https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382019000100175&script=sci_arttext
- McCarthy, D. (2006). *MSCA: Escalas McCARTHY de aptitudes y psicomotricidad para niños*. Madrid: TEA.
- Medina, B. (2014): El síndrome X frágil: identificación del fenotipo y propuestas educativas. *Revista Española de Discapacidad*, 2(2), 45-62. <http://dx.doi.org/10.5569/2340-5104.02.02.03>
- Moraleda, E., Pulido, N., Cañas, S., Santos, N., & Pérez, C. (2021). Características del lenguaje oral y escrito en el Síndrome X Frágil. Revista INFAD de Psicología. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 273-280. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2021.n1.v1.2063>
- Organización de las Naciones Unidas. (2015). *Transformar nuestro mundo: La agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Naciones Unidas. <https://sdgs.un.org/es/2030agenda>
- Peñalver, D. M. & García, F. A. (2020). Conocimientos sobre Síndrome de X Frágil de los maestros de audición y lenguaje y los logopedas de la Región de Murcia. *Revista de Investigación en Logopedia*, 11(2), e68768. <https://doi.org/10.5209/rlog.68768>
- Rais, M., Binder, D.K., Razak, K.A. & Ethell, I. M. (2018). Sensory Processing Phenotypes in Fragile X Syndrome. *ASN Neuro*, 10. <http://dx.doi.org/10.1177/1759091418801092>
- Raven, J. C., Court, J. H. & Raven, J. (1996). *Test de Matrices Progresivas* (2a ed.). Madrid: TEA.
- Reiss, A. L. & Dant, C. C. (2003). The behavioral neurogenetics of fragile X syndrome: analyzing gene-brain-behavior relationships in child developmental psychopathologies. *Development & Psychopathology*, 15(4), 927-968.
- Robles, M. A., Sánchez, D. & Valencia, N. (2013). Utilidad de la logopedia en la mejora del lenguaje en el tratamiento del Síndrome del cromosoma X frágil en niños preescolares. *Revista de Logopedia, Foniatria y Audiología*, 33, 146-154.

- Rogers S.J., Wehner E.A., Hagerman, R.J. & Randi, M.D. (2001). The behavioural phenotype in fragile X: symptoms of autism in very young children with fragile X syndrome, idiopathic autism, and other developmental disorders. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 22, 409-417. https://journals.lww.com/jrnldbp/Abstract/2001/12000/The_Behavioral_Phenotype_in_Fragile_X_Symptoms_of.8.aspx
- Rotschafer S. E. & Razak K. A. (2014). Auditory processing in fragile x syndrome. *Frontiers in Cellular Neuroscience*, 8, 19. <https://doi.org/10.3389/fncel.2014.00019>
- Salcedo, M. J., Hagerman, R. J. & Martínez, V. (2020). Síndrome X frágil: presentación clínica, patología y tratamiento. *Gaceta médica de México*, 156(1), 60-66. <https://doi.org/10.24875/gmm.19005275>
- Sullivan, K., Hatton, D., Hammer, J., Sideris, J., Hooper, S., Ornstein, P & Bailey, D. (2006). ADHD symptoms in children with FXS. *American Journal of Medical Genetics*, 140(21), 2275-2288. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1002/ajmg.a.31388>
- Torío, S. (2004). Escuela, familia y sociedad. *Revista Aula Abierta*, 83, 33-52. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/4392>
- Vaca, M., Fuente, S y Santamaría, N. (2013). *Cuñas motrices en la escuela infantil y primaria*. Logroño: Gráficas Quintana.
- Van de Weijer, E., Formsma, A. R., De Bruin, E. I., y Bogels, S. M. (2012). The effectiveness of mindfulness training on behavioral problems and attentional functioning in adolescents with ADHD. *Journal of Child and Family Studies*, 21(5), 775-787.
- Wiig, E. H., Semel, E. & Secord, W. A. (2018). *CELF5: Evaluación Clínica de los Fundamentos del Lenguaje-5*. Madrid: Pearson Clinical & Talent Assessment.
- Wilbarger, J. L. & Wilbarger, P.L. (2002). Wilbarger approach to treating sensory defensiveness and Clinical Application of the Sensory Diet. Sections in Alternative and Complementary Programs for Intervention. En A.C. Bundy, E.A. Murray & S. Lane (Eds.), *Sensory Integration: Theory and Practice*. Philadelphia: Davis.