

FORMACIÓN DOCENTE INCLUSIVA EN MODALIDADES PRESENCIAL Y VIRTUAL: UN ESTUDIO DE CASO DESDE LA PERSPECTIVA DE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA Y EL SISTEMA PREVENTIVO

Inclusive Teacher Education in Face-to-Face and Virtual Modalities: A Case Study through the Lens of Critical Pedagogy and the Preventive System

Carlos Manuel Massuh-Villavicencio
Carrera de Educación, Universidad Politécnica Salesiana, Guayaquil-Ecuador
cmassuh@ups.edu.ec
© The Author(s) 2025

Vol. 18, nº 2 (2025)

Fechas recepción 10/08/2025

Fecha Aceptación 30/11/2025

Como citar este artículo:

Massuh-Villavicencio, CM (2025) Formación docente inclusiva en modalidades presencial y virtual: un estudio de caso desde la perspectiva de la pedagogía crítica y el sistema preventivo. *Revista Educación Inclusiva*. Vol 18 nº 2 pp. 45-61

Resumen

Este estudio analiza cómo la integración de la Pedagogía Crítica Latinoamericana y el Sistema Preventivo de Don Bosco fortalece la formación docente inclusiva en estudiantes de la carrera de Educación Inicial de la Universidad Politécnica Salesiana, sede Guayaquil. En un contexto marcado por desigualdades estructurales, se examinan enfoques pedagógicos que articulan la crítica social con el acompañamiento afectivo. Se aplicó un diseño cualitativo de estudio de casos múltiples, considerando dos cohortes naturales que cursaron la asignatura “Cátedra Integradora” en modalidad presencial (Período 64) y virtual (Período 65). Participaron 29 estudiantes seleccionados mediante muestreo intencional. Las técnicas incluyeron análisis de portafolios digitales, observación estructurada, entrevistas semiestructuradas y grupos focales, utilizando plataformas como Google Sites, Padlet y Zoom. El análisis de datos se realizó mediante análisis temático (Braun & Clarke, 2006), aplicando los criterios de rigor de Guba y Lincoln (1989). Los resultados muestran que ambos enfoques aportan dimensiones complementarias: la Pedagogía Crítica fomenta el pensamiento reflexivo y transformador, mientras que el Sistema Preventivo refuerza el vínculo emocional, la estructura y la convivencia respetuosa. La modalidad presencial favoreció la empatía y el aprendizaje situado; la virtual, la reflexión crítica y la creatividad digital. Los participantes valoraron positivamente ambas experiencias, lo que sugiere el potencial de modelos híbridos de formación. Se concluye que la formación docente inclusiva se enriquece al integrar justicia social, afectividad pedagógica y pensamiento crítico, articulando experiencias vivenciales y recursos digitales.

Palabras clave: pedagogía crítica, sistema preventivo, educación inclusiva.

Abstract

This study explores how the integration of Latin American Critical Pedagogy and Don Bosco's Preventive System strengthens inclusive teacher education in Early Childhood Education students at the Universidad Politécnica Salesiana, Guayaquil campus. In a context of structural inequality and exclusionary practices, the research examines pedagogical approaches that combine social critique with affective support. A qualitative multiple case study design was used to analyze two natural cohorts enrolled in the course "Cátedra Integradora" in two different formats: face-to-face (Period 64) and virtual (Period 65). A total of 29 students were selected through purposive sampling. Data collection included digital portfolio analysis, structured observation, semi-structured interviews, and focus groups, using platforms such as Google Sites, Padlet, and Zoom. Data were analyzed through thematic analysis (Braun & Clarke, 2006), applying the rigor criteria proposed by Guba and Lincoln (1989). Findings reveal that both pedagogical models offer complementary strengths: Critical Pedagogy promotes reflective and transformative thinking, while the Preventive System emphasizes emotional support, structure, and trust-based relationships. The face-to-face modality encouraged empathy and collaborative practice, whereas the virtual format enhanced critical reflection and technological creativity. Participants valued both modalities, suggesting that hybrid approaches may offer enriched and holistic training experiences. In conclusion, inclusive teacher education benefits from integrating critical, emotional, and technological dimensions. The study contributes to designing ethical, contextualized learning environments and promotes hybrid teacher education models grounded in social justice, affective pedagogy, and innovation.

Keywords: critical pedagogy, preventive system, inclusive education.

Introducción

1.1 El problema

En América Latina, el sistema educativo arrastra profundas desigualdades estructurales que obstaculizan el acceso equitativo y la participación plena de todos los estudiantes. Estas brechas no se limitan al ámbito material, sino que también abarcan dimensiones culturales y pedagógicas, en tanto las prácticas tradicionales tienden a excluir a quienes no se ajustan a los moldes homogéneos del sistema (Puyol-Cortez & Santander-Salmon, 2023). Aunque se han implementado políticas de inclusión, la persistencia de una formación docente carente de enfoque crítico sigue reproduciendo modelos excluyentes y descontextualizados (Tingo, 2022).

1.2 Contexto

La presente investigación se llevó a cabo en la Universidad Politécnica Salesiana (UPS), sede Guayaquil, dentro del marco de la asignatura "Cátedra Integradora: Ambientes, Estrategias y Recursos Innovadores e Inclusivos". En ella participaron estudiantes del sexto nivel de la carrera de Educación Inicial, quienes desarrollaron un taller sobre estrategias inclusivas en dos escenarios distintos: una cohorte trabajó en modalidad presencial (Período 64), mientras que la otra lo hizo en modalidad virtual

(Período 65), debido a una contingencia energética. Esta diversidad de contextos permitió analizar cómo se configura la formación docente inclusiva en modalidades diferentes, pero con metas pedagógicas comunes.

1.3 Antecedentes teóricos

La Pedagogía Crítica Latinoamericana, inspirada en los principios de Paulo Freire, entiende la educación como una práctica emancipadora, capaz de impulsar la conciencia crítica y la acción transformadora de los sujetos (Méndez, 2022b). Para Freire (1970), el diálogo constituye el eje fundamental de este proceso, al facilitar una construcción horizontal del conocimiento en la que docentes y estudiantes se reconocen como interlocutores válidos en la producción de saberes. En sus palabras, “ya nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo; los hombres se educan en comunión, y el mundo es el mediador”.

Méndez (2022a) profundiza en las coincidencias entre las pedagogías de Freire y Don Bosco, resaltando su oposición a los métodos represivos y su apuesta por una educación que habilite a los sectores excluidos. Señala que, desde esta perspectiva, el docente actúa como mediador entre el conocimiento y la experiencia previa del estudiante, favoreciendo un aprendizaje significativo que reconoce la realidad del educando como punto de partida (p. 27). Esta propuesta adquiere particular vigencia en América Latina, donde las aulas reflejan las desigualdades que atraviesan a la sociedad (Samaniego y Zabala, 2022).

En sintonía, Sánchez et al. (2024) plantean la necesidad de incorporar metodologías activas en la enseñanza para desarrollar habilidades cognitivas y promover una ciudadanía crítica (p. 4). La Pedagogía Crítica, mediante la problematización y el análisis reflexivo, aporta herramientas esenciales para transformar las condiciones sociales que afectan al proceso educativo (Pinedo et al., 2021). Andrade (2020) añade que este enfoque encuentra eco en experiencias de educación popular que reivindican el conocimiento local como una fuente legítima y transformadora.

Por su parte, el Sistema Preventivo de Don Bosco se erige sobre los pilares de la razón, la religión y la amabilidad, con el objetivo de formar personas íntegras, capaces de convivir con responsabilidad y solidaridad. Esta propuesta pedagógica rechaza el castigo como estrategia y promueve ambientes educativos donde predominen el respeto mutuo, la cercanía y la confianza. Braido (2020) sostiene que la razón constituye el fundamento orientador del accionar docente en este modelo, guiando cada intervención en favor del desarrollo integral de los estudiantes (p. 15).

Gallego (1987) refuerza esta idea al indicar que dicho sistema promueve un desarrollo holístico, que considera tanto las dimensiones emocionales como sociales y espirituales del educando. Andrade (2020), en la misma línea, afirma que la metodología de Don Bosco favorece espacios de encuentro entre estudiantes y docentes, impulsando una comunicación asertiva que contribuye a formar “buenos cristianos y honrados ciudadanos” (p. 18). Su efectividad en contextos de vulnerabilidad evidencia su capacidad de generar entornos educativos protectores e inclusivos.

Finalmente, Méndez et al. (2023) destacan que el Sistema Preventivo no solo busca evitar conflictos, sino también consolidar vínculos auténticos entre docentes y estudiantes. Esta relación basada en la pedagogía del amor acompaña el proceso formativo en un ambiente de alegría y cordialidad, facilitando aprendizajes significativos y favoreciendo el bienestar emocional (p. 16). En contextos donde los estudiantes enfrentan dificultades escolares y personales, esta aproximación pedagógica resulta clave para generar experiencias educativas transformadoras.

1.4 Preguntas de investigación

Este estudio se propone responder a las siguientes preguntas:

1. ¿Cómo inciden la Pedagogía Crítica y el Sistema Preventivo en la sensibilización de los futuros docentes hacia la diversidad?
2. ¿Qué diferencias emergen entre las modalidades presencial y virtual en el diseño de estrategias inclusivas?
3. ¿Qué elementos distintivos de cada modalidad enriquecen la formación inclusiva del profesorado?

1.5 Objetivos

1.5.1 Objetivo general:

Explorar cómo la integración de la Pedagogía Crítica Latinoamericana y el Sistema Preventivo de Don Bosco fortalece la formación de docentes inclusivos en contextos presenciales y virtuales.

1.5.2 Objetivos específicos:

1. Evaluar el impacto de ambos enfoques en el proceso de sensibilización hacia la diversidad.
2. Analizar el uso de herramientas simbólicas y digitales en la construcción de estrategias pedagógicas inclusivas.

3. Comparar los resultados obtenidos en ambas modalidades para identificar los aportes y limitaciones de cada una.

1.6 Justificación

La urgencia de formar docentes con una mirada crítica, reflexiva y empática ante la diversidad exige repensar las prácticas pedagógicas desde enfoques integrales. Como advierte Holmos-Flores (2023), la mera adaptación curricular resulta insuficiente si no se acompaña de un compromiso con la justicia social. En esa línea, Medina-Aguilar (2024) subraya la necesidad de formar educadores capaces de actuar como agentes de cambio en contextos marcados por la desigualdad. La articulación entre la Pedagogía Crítica y el Sistema Preventivo se plantea como una vía potente para fortalecer tanto la capacidad analítica como la sensibilidad afectiva en los futuros docentes, favoreciendo procesos de enseñanza inclusivos, contextualizados y éticamente comprometidos.

2. Metodología

2.1 Diseño del estudio

La investigación adoptó un enfoque cualitativo con diseño de estudio de casos múltiples (Ponce, 2018), con el objetivo de explorar, describir y comparar las experiencias formativas de dos grupos naturales de estudiantes universitarios en contextos de enseñanza distintos: uno presencial y otro virtual. Este tipo de diseño resulta especialmente útil cuando se desea comprender fenómenos educativos desde la perspectiva de los participantes y en escenarios auténticos, permitiendo así identificar elementos transferibles, contrastes situacionales y aprendizajes relevantes (Stake, 2007; Yin, 2018).

Según Merriam (2009), los estudios de caso cualitativos permiten un examen profundo de contextos complejos, lo cual resulta pertinente para analizar cómo la aplicación de enfoques pedagógicos como la Pedagogía Crítica y el Sistema Preventivo incide en la formación inclusiva. Así, se logró captar la riqueza contextual de las prácticas educativas y los significados contruidos por los futuros docentes en sus procesos de aprendizaje.

2.2 Participantes

La muestra estuvo compuesta por 29 estudiantes de sexto nivel de la carrera de Educación Inicial de la Universidad Politécnica Salesiana (UPS), sede Guayaquil, quienes cursaron la asignatura “Cátedra Integradora: Ambientes, Estrategias y Recursos Innovadores e Inclusivos” en dos períodos académicos distintos. La tabla 1 muestra los grupos que se conformaron de manera natural según la modalidad de cursado.

Tabla 1

Participantes en el estudio

| Grupo | Modalidad | Período Académico | N.º de Participantes |
|-------|------------|-------------------|----------------------|
| 1 | Presencial | 64 | 12 |
| 2 | Virtual | 65 | 17 |

Fuente: Elaboración propia

Se empleó un muestreo intencional (Taylor & Bogdan, 1994), adecuado en estudios cualitativos por su orientación a seleccionar casos informativos y relevantes. Los criterios de inclusión fueron:

- Estar matriculado en la asignatura “Cátedra Integradora” en los períodos 64 o 65.
- Haber participado activamente en el taller de estrategias inclusivas.
- Haber elaborado el portafolio digital de manera completa.
- Haber dado consentimiento informado para participar en entrevistas o grupos focales.

La participación fue voluntaria, y se aseguró la confidencialidad mediante el uso de seudónimos y la gestión ética de la información, conforme a los principios del Código de Ética de la Asociación Americana de Investigación Educativa (AERA, 2011).

2.3 Variables de estudio

En la tabla 2 muestra las variables cualitativas operacionalizadas a partir de los objetivos del estudio

Tabla 2

Variables de estudio

| Variable | Definición operativa |
|-------------------------------------|---|
| Sensibilización hacia la diversidad | Reconocimiento activo de las diferencias individuales, sociales y culturales en el aula. |
| Estrategias inclusivas | Conjunto de propuestas pedagógicas orientadas a responder a la diversidad de necesidades de aprendizaje. |
| Percepción sobre los enfoques | Valoración expresada por los estudiantes sobre la utilidad, aplicabilidad y coherencia de la Pedagogía Crítica y el Sistema Preventivo. |

Fuente: Elaboración propia

Estas variables permitieron indagar no solo el conocimiento conceptual adquirido, sino también las actitudes, reflexiones y prácticas emergentes en la formación docente.

2.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

La tabla 3 muestra las diversas técnicas cualitativas que se aplicaron con el propósito de obtener información rica y triangulada.

Tabla 3

Técnicas e Instrumentos

| Técnica | Descripción | Instrumento |
|-----------------------------------|---|---|
| Análisis de portafolios digitales | Revisión de contenidos elaborados en Google Sites: reflexiones, recursos pedagógicos, evidencias visuales. | Lista de verificación y matriz de análisis. |
| Observación estructurada | Observación directa de sesiones presenciales y análisis de la participación en actividades virtuales mediante Padlet. | Rúbrica de observación. |
| Entrevistas semiestructuradas | 20 entrevistas individuales (10 por modalidad), orientadas a explorar experiencias, aprendizajes y percepciones. | Guía de entrevista y transcripciones. |
| Grupos focales | Dos sesiones con seis estudiantes por modalidad, orientadas a contrastar y validar los hallazgos emergentes. | Protocolo de grupo focal y notas de campo. |

Fuente: Elaboración propia

Las plataformas utilizadas incluyeron Google Sites, Padlet, y grabaciones en Zoom o Google Meet, siempre con consentimiento informado. Estas herramientas no solo facilitaron la recolección de datos, sino que también representaron entornos de aprendizaje significativos y coherentes con los objetivos de la asignatura.

El proceso de análisis de datos se llevó a cabo a través del enfoque de análisis temático propuesto por Braun y Clarke (2006), el cual resulta adecuado para identificar patrones de sentido dentro de grandes volúmenes de información cualitativa. Este procedimiento se desarrolló en cinco fases clave. En primer lugar, se realizó una familiarización con los datos mediante una lectura profunda de los portafolios digitales, transcripciones de entrevistas, grupos focales y notas de campo. Luego, se procedió a una codificación abierta inicial, categorizando de manera preliminar los segmentos más significativos de la información recolectada. A continuación, se identificaron los temas emergentes mediante la agrupación de códigos en patrones temáticos coherentes. En la cuarta fase, se revisaron y validaron los temas identificados, contrastándolos con los objetivos de la investigación y triangulando las distintas fuentes de datos. Finalmente, se definieron las categorías finales, sistematizando los hallazgos en ejes analíticos claros y representativos del fenómeno estudiado. Las categorías centrales que estructuraron los

resultados fueron: sensibilización hacia la diversidad educativa, diseño e implementación de estrategias inclusivas, e impacto de los enfoques pedagógicos en la formación docente.

2.5 Criterios de rigor y validez

En la tabla 4 se evidencian los criterios de confianza propuestos por Guba y Lincoln (1989), aplicados y adaptados al enfoque cualitativo para asegurar la calidad metodológica del estudio.

Tabla 4

Criterios de confianza

| Criterio | Estrategia aplicada |
|------------------|---|
| Credibilidad | Triangulación de fuentes y técnicas; devolución de hallazgos a los participantes. |
| Transferibilidad | Descripción densa del contexto y procesos; inclusión de narrativas representativas. |
| Dependencia | Registro detallado del procedimiento de análisis; uso de protocolos estandarizados. |
| Confirmabilidad | Inclusión de citas textuales; revisión cruzada con co-investigadores. |

Fuente: Elaboración propia

Adicionalmente, se tuvo en cuenta la noción de saturación teórica (Fusch & Ness, 2015) para determinar el cierre analítico, es decir, el punto en que los datos comenzaban a repetirse y no emergían nuevos temas.

3. Resultados

3.1 Sensibilización hacia la diversidad educativa

Los testimonios recogidos en entrevistas y grupos focales evidenciaron un incremento significativo en la conciencia crítica de los estudiantes sobre la diversidad, especialmente en lo relacionado con el reconocimiento de las barreras culturales, sociales y personales que afectan el aprendizaje de niños y niñas. Tanto en la modalidad presencial como en la virtual, los participantes manifestaron que los enfoques trabajados les permitieron “ver más allá de lo académico” y “comprender mejor las necesidades invisibles del aula”. Una estudiante del grupo presencial expresó: “Con la actividad del cuento simbólico aprendí a ponerme en los zapatos de otro niño; entendí que no todos aprenden igual y que eso no es un problema, es una realidad que hay que aceptar.” (E04-P) Por su parte, en el grupo virtual, una participante indicó: “A través de las reflexiones

en Padlet y los debates con mis compañeras, entendí que no se trata solo de adaptar materiales, sino de cambiar la mirada que tenemos sobre lo que es normal en el aula.” (E11-V)

Como se observa en la Figura 1, las actividades desarrolladas en la modalidad presencial incluyeron el uso de peluches en dramatizaciones que favorecieron el desarrollo de la empatía. La interacción directa y el trabajo en grupo permitieron a los estudiantes vivenciar con mayor realismo los desafíos de la inclusión, lo cual fue percibido como una experiencia formativa significativa.

Figura 1

Taller con Peluches modalidad presencial periodo 64



Fuente: Taller en aula periodo 64

Los datos muestran que la Pedagogía Crítica, al promover la problematización de la realidad educativa, y el Sistema Preventivo, al fomentar relaciones afectivas y de respeto, actuaron como catalizadores de la sensibilización hacia la diversidad en ambas modalidades. No obstante, en el grupo presencial se observó una mayor interiorización emocional, mientras que en el grupo virtual predominó una comprensión discursiva más argumentada, mediada por la reflexión escrita.

3.2 Diseño e implementación de estrategias inclusivas

El análisis de portafolios digitales evidenció la capacidad de los estudiantes para diseñar propuestas pedagógicas inclusivas que integran recursos simbólicos, materiales didácticos accesibles y tecnologías educativas. En el grupo presencial, se destacaron actividades como dramatizaciones con peluches, cuentos vivenciales y rincones sensoriales. En el grupo virtual, las estrategias se expresaron a través de presentaciones interactivas, juegos en línea, y experiencias colaborativas en Padlet.

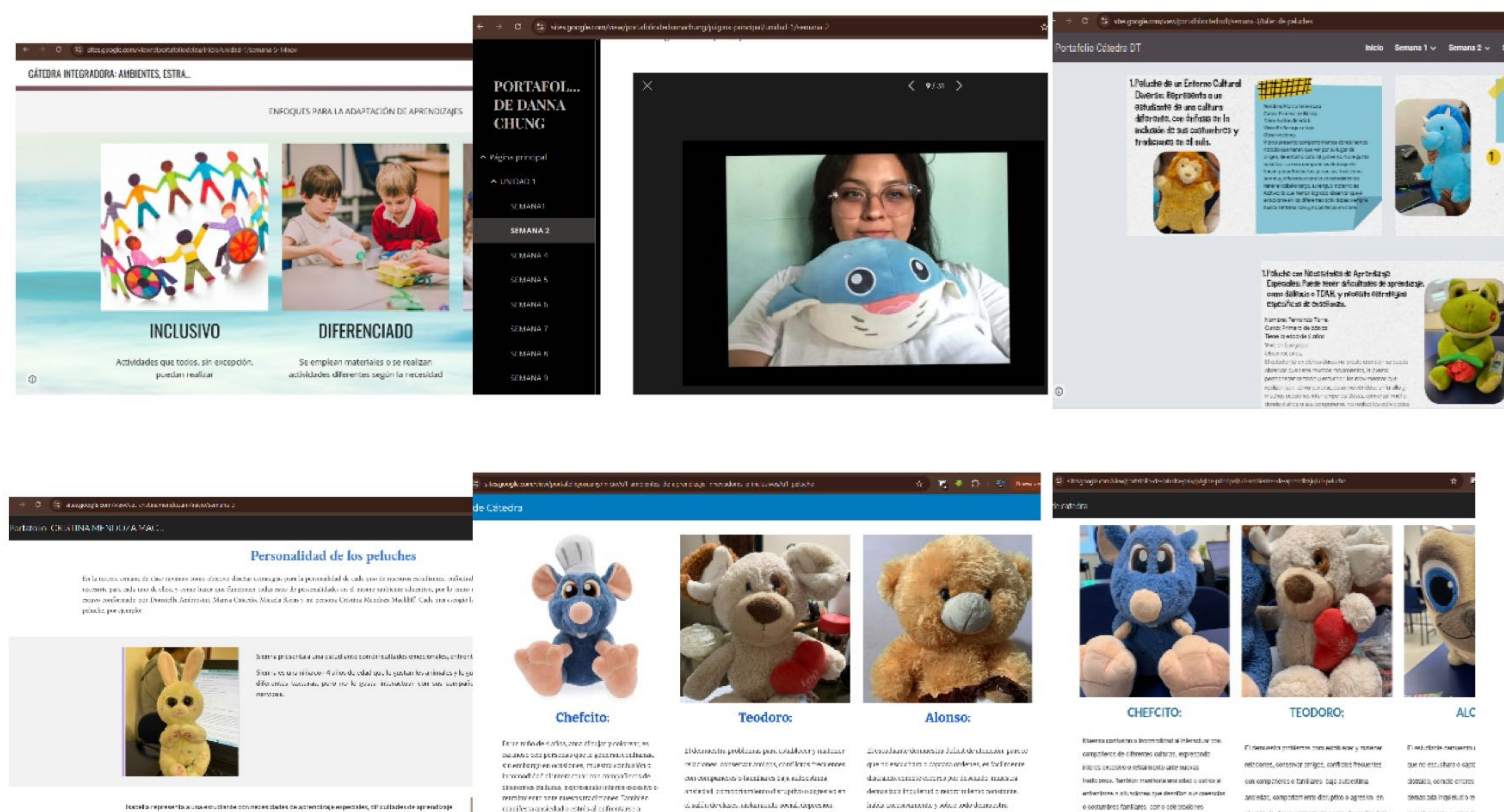
Uno de los portafolios presenciales señalaba: “Utilicé un peluche con una venda en los ojos para que mis estudiantes comprendieran lo que siente un niño con discapacidad visual. Esto generó empatía y participación activa. (Portafolio P06) En cambio, en los trabajos virtuales: “Creamos una actividad en Genially para trabajar la inclusión desde la

diversidad cultural. Las niñas podían explorar recetas, cuentos y músicas de otras etnias.”
(PortafolioV09)

La Figura 2 ilustra ejemplos de portafolios digitales desarrollados en Google Sites, donde los estudiantes organizaron sus reflexiones y propuestas pedagógicas. Estos portafolios visibilizan la capacidad para integrar la crítica social y el acompañamiento afectivo en actividades concretas, articulando teoría y práctica, como lo promueve la Pedagogía Crítica.

Figura 2

Capturas de Portafolios en Google Sites



Fuente: Portafolios virtuales

Las herramientas tecnológicas —Google Sites, Padlet, Genially— no solo sirvieron como medio para presentar contenidos, sino también como espacios de reflexión y creación pedagógica, permitiendo que los estudiantes propusieran estrategias centradas en la diversidad y la participación activa.

3.3 Impacto formativo de la Pedagogía Crítica y el Sistema Preventivo

Al comparar las percepciones expresadas por los estudiantes de ambas cohortes, se identificaron diferencias en la forma en que cada enfoque fue interiorizado, aunque ambos fueron valorados positivamente. Los participantes reconocieron que la Pedagogía Crítica les permitió cuestionar sus prácticas, desarrollar una mirada analítica del contexto y comprometerse con una educación transformadora. Por otro lado, el Sistema Preventivo

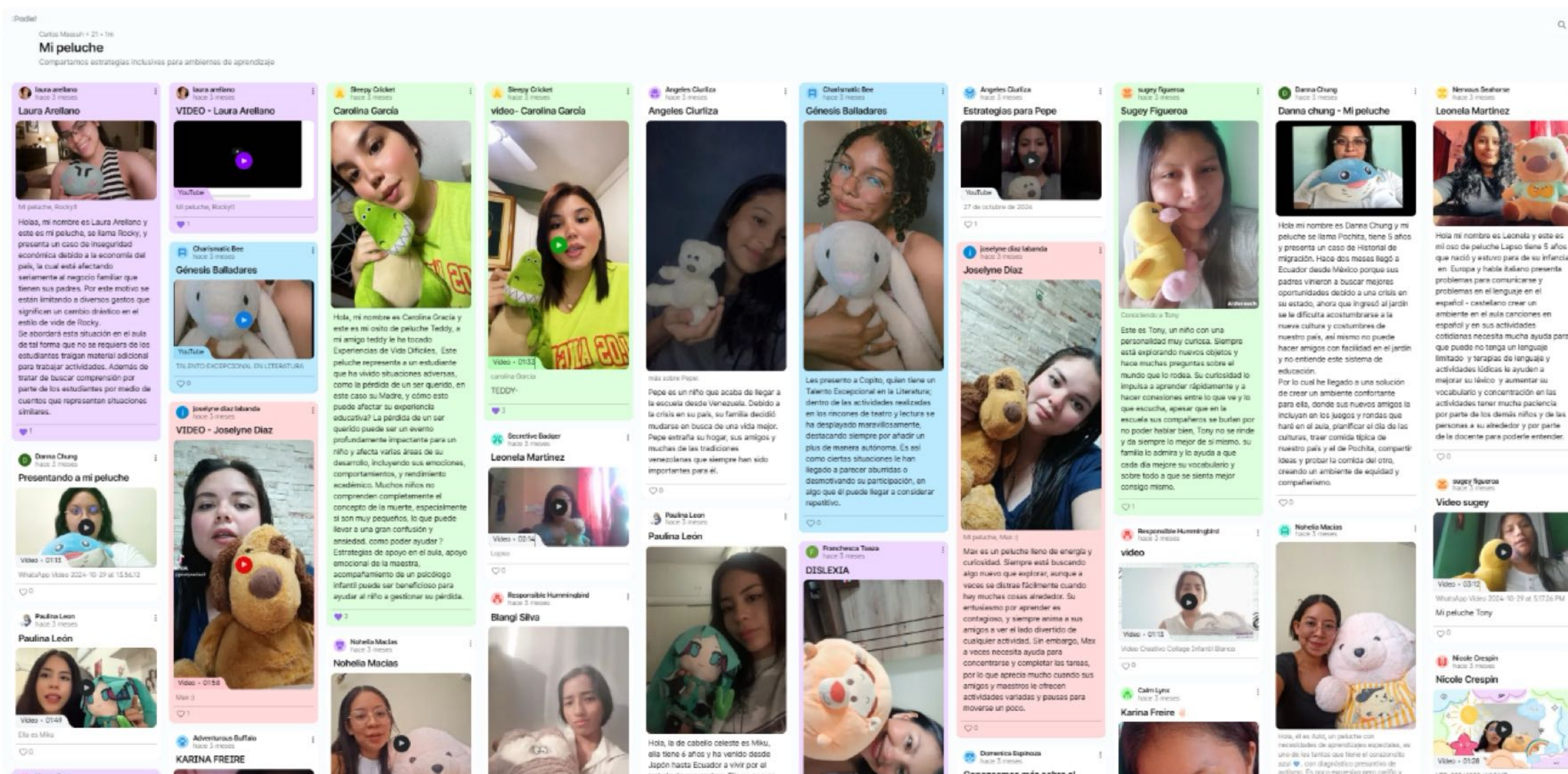
fue valorado por su capacidad de fomentar relaciones cercanas, confianza mutua y ambientes seguros para el aprendizaje.

Un estudiante presencial comentó: “El Sistema Preventivo me ayudó a ver que enseñar con cariño y respeto no es ser débil, sino tener autoridad desde la confianza.” (E08-P) Mientras que, en el grupo virtual, una estudiante señaló: “Freire me ayudó a comprender que no es suficiente enseñar lo que dice el currículo. Tenemos que enseñar a pensar, a transformar su mundo.” (E13-V)

A nivel comparativo, la modalidad presencial favoreció la vivencia emocional y el acompañamiento directo, especialmente útil para aplicar el Sistema Preventivo con mayor expresividad corporal y vincularse afectivamente. La modalidad virtual propició la reflexión teórica, el intercambio mediado por plataformas y una exploración más consciente de la Pedagogía Crítica, gracias a los recursos colaborativos asincrónicos.

Figura 3

Taller con Peluches modalidad virtual periodo 65



Fuente: -Enlace de autor-

En ambas modalidades, los estudiantes reconocieron que la articulación de ambos enfoques generó una experiencia de aprendizaje completa, en la que el compromiso afectivo y la crítica social se integraron como pilares de una formación docente inclusiva, ética y transformadora. En la Figura 3, se muestran producciones realizadas por los estudiantes en modalidad virtual mediante Padlet. A pesar de la distancia física, los estudiantes lograron expresar sensibilidad y comprensión de la diversidad a través de sus

textos y videos. Esta evidencia sugiere que la virtualidad, cuando se articula con recursos simbólicos, también puede ser un entorno potente para el aprendizaje inclusivo.

4. Discusión

Los hallazgos obtenidos en esta investigación reafirman lo planteado por Holmos-Flores (2023) respecto a la necesidad urgente de implementar pedagogías transformadoras que trasciendan la mera adaptación curricular y propicien procesos formativos centrados en la equidad, la justicia social y el reconocimiento de la diversidad. En la misma línea, Medina-Aguilar (2024) destaca que el rol del docente en contextos de desigualdad debe orientarse a ser un agente activo de cambio, lo cual exige procesos formativos que desarrollen no solo competencias técnicas, sino también conciencia crítica, sensibilidad ética y compromiso social.

La presente investigación evidencia que la integración de dos enfoques aparentemente distintos, la Pedagogía Crítica Latinoamericana y el Sistema Preventivo de Don Bosco, genera una sinergia formativa especialmente efectiva para fortalecer la formación docente inclusiva. Lejos de ser incompatibles, ambos enfoques se revelan complementarios: la Pedagogía Crítica aporta herramientas para el análisis estructural de la realidad, el fomento del diálogo y la problematización del contexto, mientras que el Sistema Preventivo enfatiza la construcción de vínculos afectivos, el acompañamiento ético y el desarrollo de un ambiente escolar basado en la confianza y la cordialidad.

En términos de modalidad, los resultados indican que tanto la presencialidad como la virtualidad generan impactos positivos en la formación inclusiva, aunque lo hacen desde dimensiones diferenciadas. En el entorno presencial, se favorece la empatía inmediata, la interacción corporal, la experimentación práctica y el trabajo colaborativo directo, lo cual es particularmente beneficioso para aplicar el Sistema Preventivo con mayor efectividad. Por su parte, la virtualidad propicia un espacio más reflexivo y personalizado, donde el uso de tecnologías digitales permite planificar con más detalle, construir portafolios ricos en contenido, y potenciar la creatividad didáctica desde una mirada crítica, lo cual fortalece la apropiación de la Pedagogía Crítica.

Esta constatación sugiere que no debe entenderse a las modalidades como excluyentes ni jerárquicas, sino como entornos formativos complementarios que, articulados en modelos híbridos, pueden maximizar los beneficios de ambos. En este sentido, la propuesta de una formación docente híbrida —que combine lo experiencial con lo digital, lo afectivo con lo crítico— se perfila como una alternativa sólida y

contextualizada para responder a los desafíos educativos de América Latina (Analuisa et al., 2024).

Además, los elementos metodológicos incorporados —como el uso de peluches como recursos simbólicos, el diseño de actividades inclusivas en Genially, el uso de Padlet para la reflexión colaborativa y la construcción de portafolios digitales— se consolidaron como mediadores significativos del aprendizaje, potenciando la apropiación de los enfoques trabajados. Estas herramientas no fueron solo canales de exposición de contenidos, sino espacios para la acción pedagógica situada, donde los estudiantes pudieron articular teoría y práctica, pensamiento crítico y sensibilidad afectiva.

Por tanto, esta experiencia formativa confirma que formar docentes inclusivos no consiste únicamente en transmitir contenidos sobre diversidad, sino en crear condiciones de aprendizaje donde la diversidad sea vivida, reflexionada y transformada en propuestas pedagógicas concretas. En esta línea, se reafirma la necesidad de una docencia capaz de comprender las complejidades del contexto, de diseñar respuestas adaptativas y afectivas, y de sostener un compromiso ético-político con la transformación educativa.

Finalmente, este estudio ofrece una base teórico-metodológica para continuar explorando procesos de formación docente que integren valores como la justicia social, el pensamiento crítico, la creatividad pedagógica y el amor preventivo, entendidos no como eslóganes, sino como dimensiones estructurales de una escuela más humanizada e inclusiva. La articulación entre la Pedagogía Crítica y el Sistema Preventivo no solo resulta pertinente, sino necesaria para enfrentar las tensiones educativas contemporáneas, abrir caminos hacia prácticas formativas transformadoras y configurar docentes capaces de educar desde el diálogo, el cuidado y la conciencia social.

5. Conclusión

La presente investigación ha permitido evidenciar que la articulación entre la Pedagogía Crítica Latinoamericana y el Sistema Preventivo de Don Bosco constituye una estrategia pedagógica potente para fortalecer la formación docente inclusiva. Ambos enfoques, lejos de contradecirse, se complementan en la construcción de una práctica educativa crítica, reflexiva y afectiva. Mientras la Pedagogía Crítica impulsa el análisis estructural del contexto, la problematización de las desigualdades y el empoderamiento de los sujetos educativos, el Sistema Preventivo aporta claves para una convivencia escolar basada en la confianza, el respeto y la construcción de vínculos significativos.

Los resultados obtenidos en las dos modalidades analizadas —presencial y virtual— muestran que ambas generan aprendizajes valiosos, aunque desde enfoques y

recursos distintos. La modalidad presencial potencia la experiencia vivencial, la interacción directa y la formación de vínculos afectivos inmediatos; en tanto que la modalidad virtual favorece la reflexión crítica mediada por tecnología, la documentación pedagógica, y la creatividad en el diseño de estrategias inclusivas.

Esta investigación también reafirma la importancia del uso de herramientas pedagógicas simbólicas y digitales —como peluches, Padlet, Google Sites y recursos interactivos— en el desarrollo de competencias docentes inclusivas. Estas herramientas no solo facilitaron el trabajo colaborativo y la autorreflexión, sino que permitieron visibilizar el compromiso ético de los futuros docentes con una educación transformadora y contextualizada.

En conclusión, se destaca la necesidad de promover modelos híbridos de formación docente que integren lo mejor de la experiencia presencial y la innovación digital, con base en marcos pedagógicos que prioricen la justicia social, el pensamiento crítico, la afectividad y la corresponsabilidad educativa. Este hallazgo no fue planteado inicialmente como objetivo, pero emerge con fuerza como una propuesta innovadora para la formación docente en contextos de alta diversidad y desigualdad.

Las recomendaciones derivadas de este estudio se organizan en cuatro niveles de acción. En primer lugar, para la formación docente inicial, se sugiere el diseño de programas curriculares que combinen experiencias híbridas —presenciales y virtuales— con fundamentos teóricos sólidos, priorizando prácticas inclusivas que incorporen tecnologías educativas y recursos simbólicos significativos. Esta integración permitirá una preparación más integral y contextualizada de los futuros docentes, acorde con las exigencias actuales de la educación.

En segundo lugar, las instituciones de educación superior deben fomentar el uso pedagógico de plataformas digitales no solo como medios técnicos, sino como espacios de reflexión crítica, colaboración y construcción colectiva de saberes. Para ello, es indispensable garantizar condiciones de equidad en el acceso a estos recursos, superando las brechas tecnológicas y culturales que aún persisten en muchos contextos educativos. Por otra parte, se recomienda a los docentes formadores incorporar de manera explícita la reflexión sobre las realidades sociales y emocionales del aula como eje central en la formación de educadores. Esta perspectiva demanda la implementación de estrategias que vinculen el diálogo crítico con el acompañamiento afectivo, promoviendo una pedagogía comprometida con el bienestar y la dignidad de todos los estudiantes.

Finalmente, se alienta a la comunidad académica a desarrollar futuras investigaciones que amplíen este enfoque a otras asignaturas y niveles educativos, e incluyan análisis longitudinales que permitan evaluar el impacto sostenido de estas prácticas en la labor profesional docente. En conjunto, estas recomendaciones apuntan a construir modelos de formación sustentados en valores como la justicia social, el amor pedagógico, el pensamiento crítico y la creatividad didáctica, en respuesta a los desafíos de una educación más humana y transformadora en América Latina.

Referencias

- American Educational Research Association. (2011). Code of ethics. American Educational Research Association.
- Analuisa Sanchez , P. A., Trujillo Salazar , R. D. P., & Villamar Muñoz, J. L. (2024). Metodologías activas para el desarrollo del pensamiento crítico y la investigación. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(3), 10474-10499. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4.12207
- Andrade Martínez, C. (2020). La educomunicación de Don Bosco y la formación de universitarios como buenos ciudadanos. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 46(3), 7-19. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052020000300007>
- Braido, P. (2020). *Breve historia del Sistema Preventivo*. Universidad Politécnica Salesiana. <https://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/19434>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Cabrera Velezaca, J. C., & Morocho Fernández, M. E. (2021). *La pedagogía crítica: Aportes para la educación general básica* [Tesis de licenciatura, Universidad de Cuenca]. Repositorio Digital de la Universidad de Cuenca. <https://dspace.ucuenca.edu.ec/items/15f551c5-1d72-49ef-8e3e-c24f8d07510f>
- Escudero, J. C. (2020). Reseña bibliográfica: El Sistema Preventivo de Don Bosco. *Revista Profissão Docente*, 20(43), 1-8. <https://doi.org/10.31496/rpd.v20i43.1359>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Nueva York: Continuum.

- Fusch, P. I., & Ness, L. R. (2015). Are we there yet? Data saturation in qualitative research. *The Qualitative Report*, 20(9), 1408–1416. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2015.2281>
- Gallego, U. M. (1987). Educación y tiempo libre: aportaciones del sistema educativo de Don Bosco a la cultura del ocio. *Revista Española de Pedagogía*, 45(177), 411–432. Disponible en <https://revistas.unir.net/index.php/rep/article/view/3401>
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. SAGE Publications.
- Holmos-Flores, E., Buendía-Aparcana, R. R., Castilla-Anchante, P. E., & Martínez-Muñoz, G. G. (2023). Pedagogía crítica y justicia social como un enfoque educativo para abordar desigualdades. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 8(16), 97–112. <https://doi.org/10.35381/r.k.v8i16.2526>
- Medina-Aguilar, G. A. (2024). Pedagogía latinoamericana y organizaciones: hacia una nueva gestualidad comunicacional. *Cuadernos.Info*, (58), 70–90. <https://doi.org/10.7764/cdi.58.68609>
- Méndez Reyes, J. (2022a). Pedagogía en Don Bosco y Freire. Un análisis sobre el Sistema Preventivo y la educación liberadora: Pedagogy in Don Bosco and Freire. An Analysis of the Preventive System and Liberating Education. *Revista De Filosofía*, 39(100), 155 - 175. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5979784>
- Méndez Reyes, J. M. (2022b). Pensamiento educativo en Pablo Freire. Una lectura desde la pedagogía crítica y pensamiento decolonial. *Estudios Latinoamericanos*, (50-51), 95–110. <https://doi.org/10.22267/rceilat.225051.109>
- Méndez Reyes, J., Iza Villacís, V., Rodríguez Pucha, I., Arias, L., Jurado, P., Rodríguez, M., & Allauca Cauja, L. J. (2023). *Del sistema preventivo a la acción pastoral: Sistematización de una experiencia de asociacionismo salesiano*. Universidad Politécnica Salesiana. <https://doi.org/10.17163/abyaups.9>
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass.

- Pinedo, A., Vossoughi, N., & Lewis, N. A. (2021). Critical Pedagogy and Children's Beneficial Development. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 8(2), 183-191. <https://doi.org/10.1177/23727322211033000>
- Ponce Andrade, A. (2018). El Estudio de Caso Múltiple. Una estrategia de Investigación en el ámbito de la Administración. *Revista Publicando*, 5(15(2)), 21-34 <https://revistapublicando.org/revista/index.php/crv/article/view/1359>
- Puyol-Cortez, J. L., & Santander-Salmon, E. S. (2023). Educación y desigualdad social, sus enfoques sobre políticas educativas inclusivas. *Horizon Nexus Journal*, 1(1), 35-49. <https://doi.org/10.70881/hnj/v1/n1/11>
- Samaniego Rodríguez, J. P., & Zabala Machado, M. E. (2022). *Estudio analítico del sistema preventivo de San Juan Bosco y las prácticas pedagógicas contemporáneas*. Unidad Educativa Fiscomisional Santo Tomás Apóstol Riobamba. <http://dspace.unach.edu.ec/handle/51000/9621>
- Stake, R. E. (2007). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1994). *Introduction to qualitative research methods: The search for meanings* (2nd ed.). Wiley.
- Tingo, F. (2022). Desafíos de la política de educación inicial en el Ecuador: análisis desde la pedagogía crítica. *Revista Ecuatoriana de Investigación Educativa*, 2(1). <https://doi.org/10.24133/reie.v2i1.2904>
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.).