

# Aulas hospitalarias, formación de profesores y prácticas pedagógicas: aprendizajes para su institucionalización

Hospital Classrooms, Teacher Training and Pedagogical Internships:  
Learnings for the Institutionalization

Aulas Hospitalares, Formação Docente e Práticas Pedagógicas:  
Aprendizagem para sua Institucionalização

Juan Pablo Albadan-Vargas<sup>1</sup>  
Claudia Cecilia Castro-Cortés<sup>2</sup>

## Resumen

Este artículo presenta caracterizaciones, aprendizajes y desafíos logrados en la relación entre el programa de Aulas Hospitalarias de la Secretaría de Educación de la ciudad de Bogotá<sup>3</sup> y los espacios de formación de práctica educativa y pasantía, brindados a los estudiantes y aspirantes a profesores de la licenciatura; emergentes de sistematizar parte de procesos investigativos (curriculares) sobre educación inclusiva, realizados en la Licenciatura en Matemáticas de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas<sup>4</sup>. La reflexión busca contribuir a la comprensión evolutiva y dinámica sobre educación inclusiva, con foco en el acompañamiento en clase de matemáticas, con estudiantes en condición y/o situación de enfermedad. Como resultados, emergen reflexiones de determinación sobre este tipo de intervenciones pedagógicas, como potenciadoras de escenarios diversos para la formación inicial de profesores en Colombia. Finalmente, entre los desafíos se reconoce la necesidad

<sup>1</sup> Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Doctor en Pensamiento Complejo. Docente de la Licenciatura en Matemáticas. Correo electrónico: [jpalbadanv@udistrital.edu.co](mailto:jpalbadanv@udistrital.edu.co) ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5188-377X> CvLac: <https://bit.ly/3Ck6a7Q>

<sup>2</sup> Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Magíster en Docencia e Investigación Universitaria. Docente de la Licenciatura en Matemáticas. Correo electrónico: [ccastroc@udistrital.edu.co](mailto:ccastroc@udistrital.edu.co) ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4224-2580> CvLac: <https://bit.ly/3BKD5ze>

<sup>3</sup> En adelante SED.

<sup>4</sup> En adelante UD.



TEMÁTICA LIBRE

[HTTPS://DOI.ORG/10.36737/01230425.N45.2023.2899](https://doi.org/10.36737/01230425.N45.2023.2899)

de la institucionalización de las Aulas Hospitalarias y la Pedagogía Hospitalaria, como mecanismo de concreción de una política educativa, normativa y curricular, que responda a la demanda de una educación inclusiva, evitando la exclusión y marginación de estos estudiantes del sistema educativo.

**Palabras clave:** práctica pedagógica, aulas hospitalarias, educación inclusiva, diversidad, formación inicial de profesores.

---

### Abstract

This article presents characterizations, learnings, and challenges that were acknowledged during the program of In-Hospital Classrooms of the Education Department of Bogotá city and the internship of education, offered to pre-service teachers, coming into view the systematization of parts of curricular research processes on inclusive education carried out in the Mathematics Teacher Licensure at the Universidad Distrital Francisco José de Caldas -UD-. The reflection seeks to contribute to an evolutive and dynamic comprehension of inclusive education, centered in the accompaniment in mathematics class, of the students undergoing an illness situation. As results, come up reflections on these types of pedagogical interventions as enhancers of diverse sceneries for pre-service teachers initial training in Colombia. Lastly, as a challenge, the need of institutionalizing In-Hospital Classrooms and Hospital Pedagogy is acknowledged as a concretion mechanism of an education, regulatory, and curricular policy that answers to the demand of inclusive education. Thus, avoiding exclusion and marginalization of these students from the education system.

**Keywords:** Pedagogical internship; Hospital Classrooms; Inclusive Education; Diversity; Initial Teacher Training

---

### Resumo

Este artigo apresenta caracterizações, aprendizagens e desafios alcançados na relação entre o programa Salas de Aula Hospitalar do Departamento de Educação da cidade de Bogotá e os espaços de formação para a prática educativa e estágio, oferecidos a alunos para cátedras de graduação; emergindo da sistematização de parte dos processos investigativos (curriculares) sobre educação inclusiva realizados no Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Distrital Francisco José de Caldas. A reflexão busca contribuir para a compreensão evolutive e dinâmica da educação inclusiva, com foco no acompanhamento na aula de matemática, com alunos em condição e/ou situação de doença. Como resultados, surgem reflexões de determinação sobre este tipo de intervenções pedagógicas, como potencializadores de diversos cenários para a formação inicial de professores na Colômbia. Por fim, entre os desafios, reconhece-se a necessidade da institucionalização das Salas de Aula Hospitalar e da Pedagogia Hospitalar, mecanismo de concretização de uma política educativa,

normativa e curricular, que responda à procura de uma educação inclusiva, evitando a exclusão e marginalização destes alunos do sistema educacional.

**Palavras-chave:** Prática Pedagógica; Classes Hospitalares; Educação Inclusiva; Diversidade; Formação inicial de Professores

## Introducción

Entender la forma en que fenómenos asociados a la exclusión, discriminación, desatención e invisibilización de poblaciones en los sistemas escolares, han limitado el espectro de procesos de formación a un único tipo de educación, vulnerando este derecho universal, viene tomando fuerza en el campo educativo. Reconocer ello, lleva a la Licenciatura en Matemáticas<sup>5</sup>, de la UD, a realizar inmersiones en estas instancias, en tanto formadora de profesores de matemáticas que garanticen prácticas pedagógicas desde una mirada inclusiva, diversa y no segregadora.

En este camino, se identifica que Colombia presenta dificultades para atender, en particular, a estudiantes en situación de enfermedad, por la falta de un marco legal, contrario a lo que sucede en países como Brasil, Chile y México, en donde se han adelantado políticas al respecto. En consecuencia, la LEMA aúna esfuerzos, desde el año 2014, con el programa de Aulas Hospitalarias de la SED, para robustecer intervenciones que atiendan esta demanda (Castro, *et al.*, 2019).

Molina, *et al.* (2009); Lizasoáin (2007), y Flórez (2015) nos brindan pistas importantes para la generación de estas experiencias de prácticas pedagógicas. Estos autores coinciden al identificar tres elementos que resultan primordiales para atender esta situación: a) rastrear el estado actual de intervenciones generadas en estos escenarios; b) generar marcos de institucionalización que permitan garantizar el derecho a la educación de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes en situación de enfermedad, y c) constituir esquemas institucionales (reglamentarios y constitutivos), multidisciplinares, flexibles y particularizantes que apunten a la protección de los derechos de los niños, niñas y adolescentes.

En consecuencia, este artículo se ocupa en presentar reflexiones de experiencias sistematizadas de la relación entre la LEMA y escenarios del programa Aulas Hospitalarias de la SED,

---

<sup>5</sup> En adelante LEMA.

entre el periodo 2014-2020. En primer lugar, se expone una revisión de procesos asociados al fenómeno en cuestión, evidenciando el marco de la educación inclusiva, la pedagogía hospitalaria y las aulas hospitalarias como mecanismo de concreción para garantizar el derecho a la educación. Seguido, se exhibe un recuento de aprendizajes logrados en y de la experiencia realizada a la fecha, concluyendo con una discusión en la que se expresan los desafíos y requerimientos solicitados para avanzar hacia procesos inclusivos en los sistemas escolares colombianos y su necesidad de institucionalización.

## La educación ¿Inclusiva?

Pensar en educación inclusiva *per se*, constituye una verdad de perogrullo en tanto, comprendida integralmente, la educación ha de ser inclusiva, sin necesidad de adjetivación alguna. Tanto subtítulo como afirmación anterior son puestas a modo de provocación, para llamar la atención sobre una confusión común: comprender y limitar la educación como escolaridad o escuela, invisibilizando su premisa fundante: la educación es (ha de ser) inclusiva por naturaleza y carácter. Entonces, se requiere comprender que:

[...] La educación inclusiva, por lo tanto, no tiene nada que ver con la inclusión de alumnos discapacitados en las aulas regulares, pero le preocupa la creación de sistemas educativos inclusivos. La educación inclusiva va más allá de los problemas de acceso e igualdad relacionados con los alumnos identificados con necesidades educativas especiales para abarcar problemas de cambio educativo sistémico: cambios radicales en los sistemas educativos para todos los estudiantes. (D'Alessio, 2011, p. 24)

Desde la década de los ochenta, la estampida de significados asociados al término han suscitado diversidad de concepciones. En esta disparidad, la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de 2005, decide atenderla; reafirmando que el principio de inclusión comprende una forma de combatir todas las formas de discriminación (incluida la educación segregada), como una cuestión de derechos humanos. La Organización de las Naciones Unidas (2016) la define como ofrecer currículos flexibles, de manera que todos los estudiantes sin distinción puedan alcanzar su potencial, implicando los procesos de abordaje como respuesta a la diversidad de todas sus necesidades. Así mismo, demanda una mayor atención de la sociedad y los gobiernos para reducir la exclusión, tanto dentro como fuera de la escuela, modificando contenidos, enfoques, estrategias, estructuras y visiones comunes que cubran a las y los estudiantes sin importar su condición (D'Alessio y Watkins, 2009; Castro, *et al.*, 2019). Mientras no se generen políticas particulares para algunos sectores, el sistema educativo, como afirma García y Jutinico (2013), seguirá propiciando la exclusión

social en sus distintos escenarios; un panorama que termina deteriorando la calidad de vida de las comunidades educativas.

En este sentido, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - UNESCO (2019) pone relieve en la necesidad de eliminar barreras de acceso, «que les hacen sufrir marginalidad como resultado de factores contextuales, en oposición a las categorías en las que puede clasificarse o no a un alumno» (p.7). De este modo, desarrollar estrategias de aprendizaje que favorezcan a todos los estudiantes en diferentes contextos educativos e involucrar el fortalecimiento de la capacidad del sistema educativo para llegar a todos los educandos.

Para ello, se requiere que entes educativos (profesores, administrativos, comunidad y familias) reconozcamos y trabajemos por el alcance de objetivos comunes, a partir de necesidades individuales, transformando formas de entender e interactuar en el aula. Es decir, inclusión y equidad en educación no solo tratan de la equiparación de oportunidades de algunas poblaciones, sino también del cambio estructural de los sistemas educativos para garantizar una educación de calidad para todas las personas sin excepción. (MEN, 2022)

## La Pedagogía Hospitalaria y las Aulas Hospitalarias, un camino posible

Desnaturalizar lo que se asume como *normal* dentro de un sistema escolar y las culturas que lo subyacen y lo engloban, reconociendo sus entornos y contextos es tarea de todo educador. Allí, emerge la pedagogía hospitalaria que, de acuerdo con Molina (2021) «no se limita a los ámbitos de acción, sino que también incide en sus procesos educativos de forma paralela a los cambios que han tenido lugar en los enfoques educativos y de atención a la diversidad» (p.2), denotando construcciones relativamente novedosas en el sistema, que vinculan no solo los procesos académicos, sino necesidades psicológicas, aspectos bio-psico-sociales y espirituales, lo que desdibuja fronteras de lo declarado *normal*. A lo largo de 30 años, la Pedagogía Hospitalaria<sup>6</sup> se ha concebido en la forma en la que se describe en la tabla 1.

---

<sup>6</sup> En adelante PH.

Tabla 1  
*Caracterización de la Pedagogía Hospitalaria*

Autores	Caracterización de PH
González-Simancas y Polaino-Lorente (1990)	Entendemos por pedagogía hospitalaria, aquella nueva rama de la pedagogía, cuyo objeto de estudio, investigación y dedicación es el educando hospitalizado... con el fin de que <b>continúe progresando en el aprendizaje cultural y formativo</b> , y muy especialmente en el modo de saber hacer frente a su enfermedad.
Lizasoáin (2007)	La Pedagogía Hospitalaria se encarga de la educación del niño enfermo y hospitalizado... y <b>procura atender a las necesidades psicológicas y sociales generadas como consecuencia de la hospitalización</b> y de la concreta enfermedad que padece.
Flórez (2015)	La pedagogía hospitalaria está encaminada a la intervención de acciones desde el aprendizaje y la enseñanza para el desarrollo y el crecimiento de Educandos Hospitalarios, Educandos Domiciliarios, Educandos Regulares y habitantes temporales de ambientes hospitalarios, direccionada a la <b>construcción del conocimiento desde los aspectos bio-psico-sociales y espirituales</b> , identifican las necesidades lógicas y anímicas necesarios para pensar en su existencia.
Molina (2020)	La pedagogía hospitalaria es una disciplina que integra actuaciones educativas y psicoeducativas, dirigidas a las personas con problemas de salud y a sus familias, con el objeto de garantizar el cumplimiento de sus derechos, dar respuesta a las necesidades biopsicosociales, desarrollar sus potencialidades y mejorar la calidad de vida.

Fuente: elaboración propia.

La PH tiene inicios de institucionalización en 1986 con la *Carta europea de los derechos de los niños, niñas y jóvenes hospitalizados* y continúa con la creación de las aulas hospitalarias, entendidas como:

Establecimientos educacionales que entregan una educación compensatoria a escolares hospitalizados o en tratamiento médico ambulatorio y/o en reposo médico domiciliario de la enseñanza preescolar, básica primaria, básica secundaria o media y de la educación especial o diferencial [...] evitando así, su marginación del sistema de educación formal y el retraso o desfase escolar. (Red Latinoamericana y del Caribe, 2015, p.2)

Los avances gestados permiten establecer puntos a considerar en una institucionalización pues, como señala Tique (2018) «el país se encuentra en deuda para que las AH sean de rec-

toría del Ministerio de Educación con una ambiciosa cobertura y el financiamiento necesario para considerarlo una política pública» (s.p). La tabla 2 muestra algunas AH, y los esfuerzos realizados hacia ese objetivo:

Tabla 2  
Programas de Aulas Hospitalarias en Colombia

Lugar y carácter	Avances
<b>Bogotá SED AH públicas</b>	Para el caso de Bogotá, se cuenta con el programa de AH que garantiza educación básica y media al estudiante-paciente, para permitirle continuidad en sus estudiantes en el marco del sistema escolar (Albadan <i>et al.</i> , 2019). Este programa se define mediante el Acuerdo 453 de 2010 del Concejo de Bogotá, entre la SED y la Secretaría Distrital de Salud (SDS). Para el año 2019, el programa de AH benefició a más de 40 mil estudiantes-pacientes, en 32 aulas que funcionan dentro la red hospitalaria de Bogotá, y cuenta con 62 docentes provisionales contratados por la SED (consultar SED, 2019).
<b>Bogotá Fundación Cardio infantil AH privada</b>	La fundación Cardio Infantil cuenta con un AH para su programa de Pedagogía Hospitalaria desde hace 17 años, tiene como propósito “fortalecer los procesos de adaptación, interacción, socialización y aprendizaje de los niños, niñas y adolescentes en condición de enfermedad, en situación de hospitalización o durante sus tratamientos médicos” (p.19).
<b>Pasto AH privada</b>	El Hospital Infantil Los Ángeles cuenta con un AH apoyada por la Fundación Telefónica, fundamentada en La Ley de Infancia y Adolescencia, (los niños tienen derecho a continuar el proceso educativo mientras están hospitalizados). «Se desarrollan acciones relacionadas con la formación de docentes en uso de tecnologías de la información y estrategias para asegurar condiciones excepcionales para estos estudiantes. Los créditos académicos de los estudiantes son avalados (homologados) por la Secretaría de Educación» ( <a href="https://bit.ly/2PxvK09">https://bit.ly/2PxvK09</a> ).
<b>Otras Ciudades AH privada</b>	Tique (2018) reporta las siguientes AH en el país <ul style="list-style-type: none"> <li>• En Antioquia, se encuentra el hospital San Vicente Fundación con una trayectoria desde el año 1976.</li> <li>• En Cali, se encuentra el AH de la Fundación Valle de Lili que tienen también apoyo de la empresa privada.</li> </ul>

Fuente: elaboración propia.

## Aprendizajes logrados en la experiencia

La LEMA decide sumar esfuerzos con estos programas y consolidar acciones pedagógicas que respondan a la PH (como expresión inclusiva) y contribuyan tanto a la formación de los estudiantes para profesor -EPP- como la de estudiantes-paciente de algunas AH de la ciudad de Bogotá, fortaleciendo, además, la relación que se debe dar entre escuela y universidad que, como señalan Castro y Salgado (2018), se trata de «encontrar territorios comunes en los que se puedan compartir espacios de diálogo y asegurar la creación de comunidades de aprendizaje que permitan la implementación de prácticas significativas y la democratización del conocimiento» (p. 247).

Es así como desde el segundo semestre del año 2014 hasta la fecha, se establecen acuerdos de voluntades entre docentes del AH y de la LEMA; posteriormente, acuerdos institucionales, entre la Facultad de Ciencias y Educación de la UD y la SED, que vinculan tres tipos de acciones: construcción de recursos didácticos; desarrollo de prácticas pedagógicas; y realización de pasantías, que han permitido, a partir del desarrollo de informes, caracterizaciones de la población, protocolos de clase, socializaciones y ejercicios escriturales de los practicantes y pasantes, sistematizar diversas experiencias y obtener resultados que aquí se reportan.

## Asociados a la construcción de recursos didácticos

Reconocida la necesidad puntual sobre la falta de recursos didácticos, como mediadores en el proceso de aprendizaje de las matemáticas de los estudiantes de dos AH de Bogotá, se establece el acuerdo, para que estudiantes de quinto semestre de la LEMA, diseñaran y donaran recursos didácticos cumpliendo con las normas de bioseguridad propias del contexto; respondiendo al diseño universal de aprendizaje y presentando propósitos pedagógicos enmarcados en el aprendizaje de las matemáticas.<sup>7</sup>

El acceso a estos, para los estudiantes-pacientes, procura atender necesidades psicológicas y sociales generadas como consecuencia de la hospitalización como lo asegura Lizasoáin (2007). Esta interacción logra una mayor disposición frente a las clases, propician la integración, dando como resultado una actitud positiva frente al aprendizaje y respecto lo emocional. La figura 1 ilustra un caso inspirador en el que se implementaron algunos recursos didácticos:

---

<sup>7</sup> Ibid.



Figura 1  
Implementación de un Tangram huevo y un minicomputador Papy



Fuente: elaboración propia.

A partir del uso de recursos en el AH, se ha manifestado la necesidad de disponer de una amplia gama de juegos que favorezcan el aprendizaje y sirvan para que los estudiantes desvíen, por un momento, la atención sobre su enfermedad, para atender y estimular su proceso cognitivo.

## Asociados a las prácticas pedagógicas

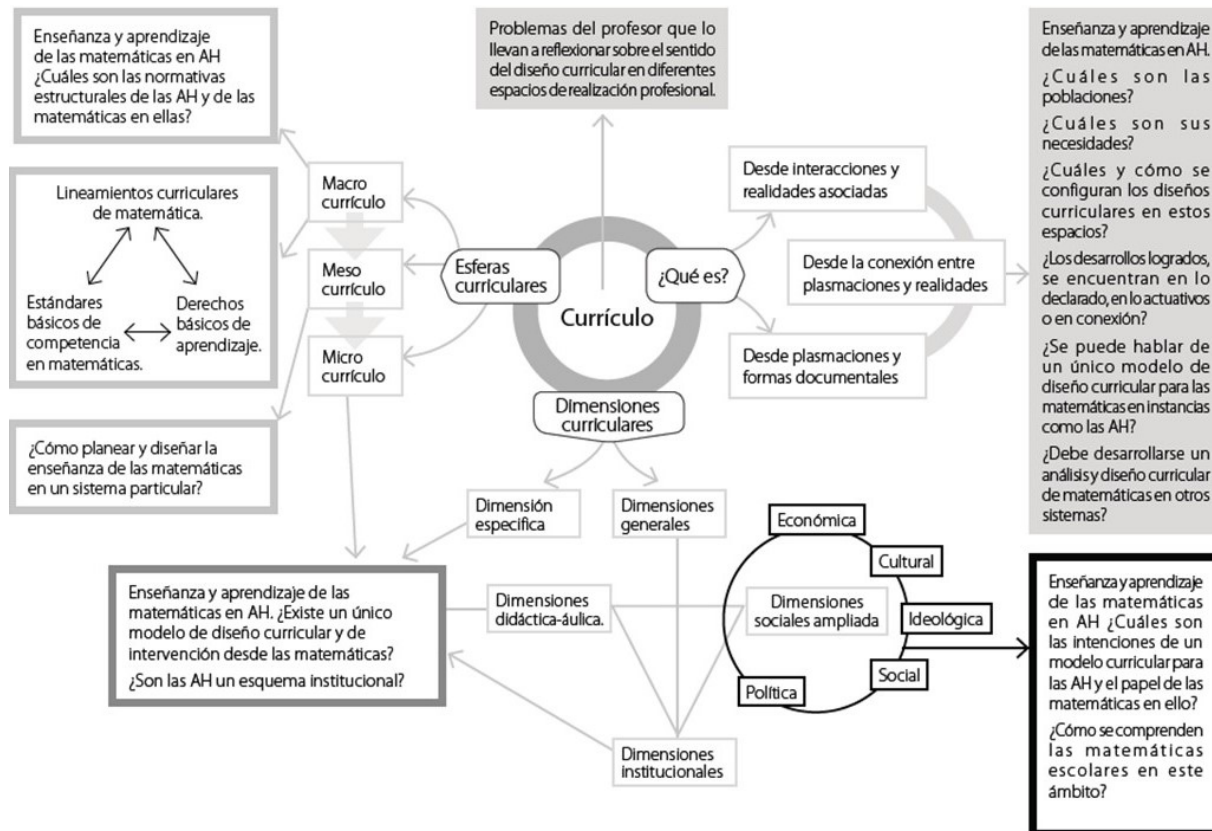
La Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Matemáticas -LEBEM- (programa anterior a la LEMA), incluía en su plan de estudios seis prácticas docentes entre cuarto y noveno semestre. La primera experiencia con AH se realiza en el año 2015 con el objetivo de acompañar procesos de aprendizaje de las matemáticas de estudiantes-pacientes, atendiendo necesidades individuales; diseñar y adaptar recursos didácticos que permitan la construcción de aprendizajes propios y específicos y participar en actividades de carácter lúdico pedagógicas desarrolladas en el AH.

Desde el año 2015 hasta el año 2020, semestre a semestre se vinculan practicantes de la licenciatura, quienes han contribuido a la formación de los estudiantes-pacientes de 16 AH, permitiendo, como lo precisan Cardone y Monsalve (2010), que los estudiantes no retrasen su desarrollo personal ni sus aprendizajes, a la vez que se procura atender sus necesidades psicológicas y sociales. Con esta base, se han configurado intervenciones para gestión y teorización a propósito del Desarrollo Profesional Docente (Marín, 2014; Cutanda, *et.al*, 2017) e instancias de realización de desempeño, encontrando los siguientes aprendizajes y resultados:

- Generar experiencias de resignificación y comprensión sobre cómo se implementa y evalúa lo planificado y diseñado, de acuerdo con condiciones diversas, que se establecen como comunes para toda institución y que están contempladas en el desarrollo curricular, enriquece la formación y la comprensión de estos respecto del diseño universal, su sentido y naturalezas conforme la variedad de instancias de realización profesional del profesor de matemáticas.
- Analizar características de la práctica desde distintos ámbitos de realización del currículo aporta de manera directa a la institucionalización del campo educativo y establece como propósito transversal de las prácticas, la reflexión sobre procesos de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas, en relación con contextos, entornos y condiciones sociales y culturales. Revistiendo la práctica como «un sistema complejo de relaciones donde están implicados diferentes momentos, actores y contextos, que no puede ser analizada linealmente» (Caamaño, *et al.*, 2018, p. 3).

Así, emerge el espacio «Educación Matemática y Currículo: Práctica diversa» dentro de la LEMA atendiendo a los cuestionamientos que se explican en la figura 2, y que están asociados con las prácticas en el AH, las cuales fungen como elementos articuladores entre la relación universidad-institución educativa.

Figura 2  
Emergencia del planteamiento base para el trabajo en Aulas Hospitalarias

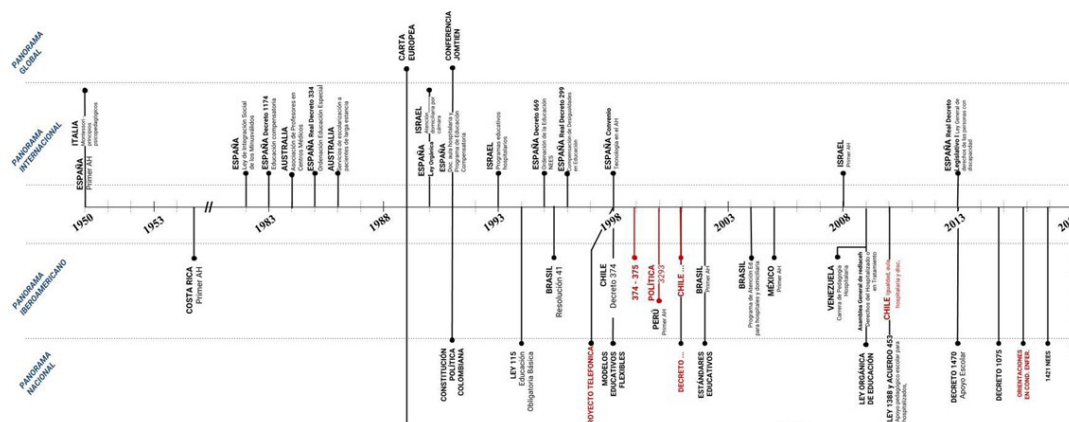


Fuente: tomada de Albadan *et al.*, 2019, p. 324.

Espacio en el que, alimentados por diversos investigadores, entre ellos, (Lizasoáin, 2007); (Cardone y Monsalve, 2010); (Molina, *et al.*, 2009); (Castro, *et al.*, 2019), se sistematiza que la PH y las AH, cuentan (deben contar) con lo descrito en la figura 2.

Y se precisa las AH como programas de intervención de la PH en regiones que han asumido este reto. Sin embargo, no cuentan con marco de política pública educativa (normativa, vinculante y reglamentaria) que garantice su desarrollo global en un carácter de establecimiento educativo, conforme la caracterización presentada en la figura 3.

Figura 3  
Caracterización de las aulas hospitalarias como establecimientos educativos



Fuente: Resultado de una revisión documental con estudiantes de LEMA, Seminario Educación Matemática y Currículo: Práctica diversa (2018-II - 2019-I).

## Asociados a la pasantía

En el año 2016 se definen objetivos, tiempos y marco general de realización de la pasantía, definida por la UD en el Acuerdo 038 de 2015, como modalidad que asume el carácter de práctica social y cultural. Con el propósito de lograr un mayor alcance con el trabajo a realizar en las AH por parte de los pasantes, se establece entre los objetivos: planear, diseñar y gestionar actividades para la clase de matemáticas que vinculen aprendizajes significativos, de acuerdo con las necesidades e intereses de cada uno de los estudiantes pacientes y analizar los aspectos relacionados con la educación inclusiva, la flexibilización curricular y la eliminación de barreras.

Como resultado de la experiencia, en los procesos de la formación inicial de profesores, para el año 2018, la LEMA plantea una renovación curricular, aprovechando lo establecido por el MEN, en la Resolución 18583 (septiembre de 2017), en la que se propone asumir institucionalmente una resignificación a las prácticas de la licenciatura, desde la noción de prácticas educativas (pedagógicas en tanto prácticas docentes áulicas, organizacionales y profesionales) en escenarios y desarrollos diversos de la práctica (no «convencionales» y regulares), de manera tal que se dé lugar a prácticas en el marco de la educación inclusiva.

## De los desafíos por atender

En Colombia se plantean desafíos para la gestión y garantía de una educación inclusiva con estos actores, entre ellos:

- La existencia de AH como programas y mecanismo de concreción, pero no como instituciones educativas para la gestión de la pedagogía hospitalaria en el marco de una educación inclusiva, mantienen su existencia con un grado elevado de fragilidad, como se nota al contar con el Decreto 1470 del MEN (2013) que, si bien supone un desarrollo global inclusivo, en la acción se manifiesta limitado a una situación puntual de acuerdo de voluntades.
- Se requiere desligar el diseño curricular de las AH del esquema regular escolar formal y de la idea de unicidad, pues requieren diseños particularizantes. De acuerdo con Albadan (2020), involucrar las acciones en procesos de actos educativos dinámicos, culturales y evolutivos y no, en exclusividad de actos escolares estáticos; configurar un campo educativo (Gil, 2015).
- Generar lineamientos curriculares de intervención de un marco educativo inclusivo que asuma esta población; la configuración de personal idóneo y la vinculación a puestos de carrera para ellos; y la construcción de infraestructura y estructuras de estos sistemas (físicos, pedagógicos, didácticos, reglamentarios y socio culturales, entre otros); es decir, institucionalizar estos caminos en el marco normativo educativo colombiano.
- Reconocer que la «integración» al servicio educativo de cualquier persona con características especiales o que se encuentren en condición de vulnerabilidad, conforme se pide en la Ley 115 de 1994, título III, e identificar obligaciones de diversos organismos para el cumplimiento de ello, no es suficiente.
- Involucrar carreras universitarias que permitan formar estos profesionales, y cuenten con estas instancias de realización profesional docente en sus proyectos educativos, particularizantes de estos escenarios y la generación de actuaciones curriculares privativas en/con estas condiciones.
- Generar modelos pedagógicos, desde la formación de profesores, que partan de la noción de flexibilidad curricular, comprendida como concreción de diversas y particulares narrativas asociadas a la realidad desde perspectivas legales, clínicas, económicas y sociales, entre otras, de los estudiantes/pacientes a atender.



- Desmitificar que las AH responden al derecho a la educación en cuestión, exclusiva, de acceso, cobertura y atención en hospitales. Requieren ser reconocidas, además, desde calidad, inclusión, desarrollo y reinserción (si corresponde) al espacio regular de aula y a las necesidades vitales de cada estudiante/paciente.
- Institucionalizar la inclusión de estas instancias de realización en la formación inicial de profesores en Colombia, de manera global. Las prácticas pedagógicas deben reconocer estos espectros y generar formaciones desde la universidad y estamentos encargados, pues el aula y la educación preceden, suceden y exceden la institución educativa y el sistema escolar.

## Referencias

- Albadan, J. (2020). Identidad profesional docente como religación entre el pensamiento complejo y el campo educativo. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (29), 127-156. <https://doi.org/10.17163/soph.n29.2020.04>
- Albadan, J., Calderón, L., Fonseca, S., Pico, P., Fonseca, S. y Prada, M. (2019). Aulas Hospitalarias y Matemáticas Escolares: Del estado actual a un diseño curricular particularizante. *En: Compendio del IV Congreso Internacional de Pedagogía Hospitalaria*, pp. 320-330. Panamá.
- Castro, C., Cárdenas, P. y Salgado, C. (2019). Experiencias de aprendizaje de las matemáticas en el aula hospitalaria. *Maneras de sentir las pedagogías hospitalarias y domiciliarias*. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá.
- Cardone, P. y Monsalve, C. (2010). *Pedagogía hospitalaria. Una propuesta educativa*. Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Castro, C. y Salgado, C. (2018). Implementación de recursos didácticos para la enseñanza de las matemáticas, una experiencia en un aula hospitalaria. En J. Perilla (Coord.-Ed), *La educación inclusiva una estrategia de transformación social* (241-264). *Serie Investigación*, Universidad Sergio Arboleda. Bogotá. <https://bit.ly/2PWD3Q7>
- Congreso de la República de Colombia. Ley 115 de febrero 8 de 1194. Por la cual se expide la ley general de educación. <https://bit.ly/3abpSl8>

- Cutanda, M., Escudero, J., y Trillo, J. (2017). Aprendizaje docente y desarrollo profesional del profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(3),83-102. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/59790>
- D' Alessio, S. (2011). *Inclusive education in Italy: A critical análisis of the policy of integrazione scolastica*. Rotterdam: Sense Publishers. <https://doi.org/10.1007/978-94-6091-342-6>
- D' Alessio, S., y Watkins, A. (2009). International Comparisons of Inclusive Policy and Practice - are we all talking about the same thing? *Research in Comparative and International Education Journal*, 4(3), 233-249. <https://doi.org/10.2304/rcie.2009.4.3.233>.
- Flórez, I. (2015). *Pedagogía hospitalaria y de la salud. Hacia la concreción de la inclusión educativa*. Red Educativa Mundial. Lima.
- García y Jutinico (2013). Tránsito de la educación especial a la educación inclusiva: sendas diferenciadas en el entorno educativo. *Educación y Ciudad*, (26), 107-116. <https://doi.org/10.36737/01230425.v.n26.2014.47>
- Gil, D. (2015). *La formación de los docentes de Matemáticas en Colombia*. En B. García (Comp.), *Escuela y educación superior: temas para la reflexión*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. (pp. 151-170).
- González-Simancas, J. y Polaino-Lorente, A. (1990). *Pedagogía hospitalaria: actividad educativa en ambientes clínicos*. Narcea.
- Lizasoáin, O. (2007). *Hacia un modo conjunto de entender la pPedagogía hHospitalaria*. Primera Jornada Nacional de Pedagogía Hospitalaria en Venezuela. «La educación prioridad de vida», 1-15. <https://docplayer.es/33804200-Hacia-un-modo-conjunto-de-entender-la-pedagogia-hospitalaria.html>
- Marín, M. (2014). El desarrollo de los profesores: un asunto por abordar en el centro educativo. *Sophia*, 10(1), 123-137.
- Ministerio de Educación Nacional (2013). Decreto 1470 del 12 de julio de 2013. Por medio del cual se reglamenta el Apoyo Académico Especial regulado en la Ley 1384 de 2010 y Ley 1388 de 2010 para la población menor de 18 años. 12 de julio de 2013. D.O. No. 48849. [DECRETO 1470 DE 2013 \(suin-juriscal.gov.co\)](https://www.mineduc.gov.co/DECRETO%201470%20DE%202013%20(suin-juriscal.gov.co))

- Ministerio de Educación Nacional (2022). *Educación para todas las personas sin excepción Lineamientos de política para la inclusión y la equidad en educación*. <https://bit.ly/3oDOMjl>
- Molina, M. (2021). La pedagogía hospitalaria, base para la equidad y la inclusión en situación de enfermedad. *Revista Educarnos*, 31-44. <https://bit.ly/3AbrFoG>
- Molina, M., Pastor, C. y Violant, V., Molina, M. y Pastor, C. (2009). *Pedagogía Hospitalaria: Necesidades, ámbitos y metodología de intervención*. Unidad de Educación Especial del Ministerio de Educación del Gobierno de Chile. (1ª. Ed.). Santiago: Gobierno de Chile, Ministerio de educación.
- Organización de las Naciones Unidas- ONU. (2016). *Comité sobre los derechos de las personas con discapacidad. Artículo 24. El derecho a la educación inclusiva*. Naciones Unidas. <https://bit.ly/2ojapJs>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura – UNESCO. (2019). *25 años después de la Declaración de Salamanca de la UNESCO. Crear sistemas educativos inclusivos y equitativos* [Documento de discusión]. preparado para el Foro Internacional sobre Inclusión y Equidad en la Educación «Todas y todos los estudiantes cuentan». Crear sistemas educativos inclusivos y equitativos. <https://bit.ly/3dE9nF8>
- Red Latinoamérica y del Caribe (2015) Ley Marco sobre el Derecho a la Educación de los Niños, Niñas y Jóvenes Hospitalizados o en Situación de Enfermedad en América Latina y el Caribe. Artículo 8. Mayo de 2015 - Aprobada en la XXX Asamblea Ordinaria del Parlamento Latinoamericano Celebrada en mayo de 2015- Panamá. <https://escuelahospitalaria.cl/wp-content/uploads/2019/09/Ley-Marco-Derecho-a-la-Educaci%C3%B3n.pdf>
- Resolución 18583 de 2017 [Ministerio de Educación Nacional]. (2017). Por la cual se ajustan las características específicas de calidad de los programas de Licenciatura para la obtención, renovación o modificación del registro calificado, y se deroga la Resolución 2041 de 2016. Resolución 18583 15 de septiembre 2017. <https://bit.ly/40BEG68>
- SED (2019). Aulas hospitalarias de Bogotá han beneficiado a más de 40.000 niños y jóvenes. Noticias. Mar, 12/11/2019 - 16:53. <https://bit.ly/3K7nYoE>



Tique, A. (22 de noviembre de 2018). Aulas Hospitalarias. Por el derecho a la educación. [En prensa] Blogs Periódico *El tiempo*. <https://bit.ly/382kfUJ>

Universidad Distrital (2015). Reglamentación de trabajo de grado: Acuerdo No. 038 de julio 28 de 2015. Bogotá

Villegas, M., González, F. y Caamaño, M. (2018). Documentación de la práctica: una experiencia con docentes de Educación Inicial. *Ciencia y Educación*, 2(3), 45-59. <https://doi.org/10.22206/cyed.2018.v2i3.pp45-59>

**Citar artículo como:**

Albadan-Vargas, J. y Castro-Cortés, C. (2023). Aulas hospitalarias, formación de profesores y prácticas pedagógicas: aprendizajes para su institucionalización. *Educación y Ciudad*, (45), e2899. <https://doi.org/10.36737/01230425.n45.2023.2899>

**Fecha de recepción:** 24 de agosto de 2022

**Fecha de aprobación:** 11 de mayo de 2023