

**EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA PLURAL:  
UNA MIRADA DESDE LA EQUIDAD Y LA  
INCLUSIÓN**



# **EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA PLURAL: UNA MIRADA DESDE LA EQUIDAD Y LA INCLUSIÓN**



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR

INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS





## Educación para la Ciudadanía Plural: una mirada desde la equidad y la inclusión

La Subdirección de Investigación y Postgrado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) Instituto Pedagógico de Caracas (IPC), con el apoyo de la Unidad de Publicaciones, y con el fin de fortalecer los mecanismos de comunicación científica, presenta la Colección de Publicaciones Periódicas Arbitradas e Indexadas para doctorandos.

### **Directora-Decana (E) UPEL-IPC:**

Dra. Zulay Pérez Salcedo

[zulay.perez.ipc@upel.edu.ve](mailto:zulay.perez.ipc@upel.edu.ve)

### **Subdirectora (E) de Investigación y Postgrado UPEL-IPC:**

Dra. Arismar Marcano

[amarcano.ipc@upel.edu.ve](mailto:amarcano.ipc@upel.edu.ve)

### **Coordinación Nacional de Promoción y Difusión UPEL:**

Dra. Yaritza Cova

[yaritza.cova@upel.edu.ve](mailto:yaritza.cova@upel.edu.ve)

### **Director y Coordinador Editorial:**

Dr. Jesús Lovera Torres (UCAB/UPEL-IPC)

[jloverat@ucab.edu.ve](mailto:jloverat@ucab.edu.ve) / [jesus.lovera.ipc@upel.edu.ve](mailto:jesus.lovera.ipc@upel.edu.ve)

### **Diseño de Portada y Diagramación:**

T.S.U Joseph Hernández (UPEL-IPC)

[publicacionesipc@gmail.com](mailto:publicacionesipc@gmail.com) / [publicaciones.ipc@upel.edu.ve](mailto:publicaciones.ipc@upel.edu.ve)

### **Digitalizado en Venezuela por:**

Unidad de Publicaciones de la UPEL-IPC. 2025. ®

Caracas - Venezuela.

ISBN: 978-980-281-272-1

**Depósito Legal (Digital):** DC2026000376

Siguiendo la política editorial de la Unidad de Publicaciones de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador-Instituto Pedagógico de Caracas, este libro ha sido sometido a un proceso de arbitraje doble ciego. El cuerpo de jueces, de distintas universidades nacionales e internacionales, reunió las siguientes características:

- (a) Grado académico de Doctor.
- (b) Autores de publicaciones que acreditan su labor investigativa.
- (c) Profesores de Postgrado de distintas universidades nacionales e internacionales.
- (d) Invitados a cursos de Postgrado por universidades nacionales e internacionales.

1era Edición. Diciembre de 2025®. Reservados todos los derechos. El contenido de esta obra está protegido por la Ley que establece penas de prisión y/o multas, además de las correspondientes indemnizaciones por daños y perjuicios, para quienes reprodujeren, plagiaran, distribuyeren o comunicaren públicamente, en todo o en parte, una obra literaria, científica o artística, o su transformación, interpretación o ejecución artística fijada en cualquier tipo de soporte o comunicada a través de cualquier medio, sin preceptiva autorización.

## CONSEJO RECTORAL DE LA UPEL

Dr. Raúl López Sayago	<b>Rector</b>
Dra. Doris Pérez Barreto	<b>Vicerrectora de Docencia</b>
Dra. Moraima Esteves González	<b>Vicerrectora de Investigación y Postgrado</b>
Dra. María Teresa Centeno de Algomedá	<b>Vicerrectora de Extensión</b>
Dra. Nival Liuval Moreno de Tovar	<b>Secretaria</b>

## CUERPO DIRECTIVO DEL INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS

Dra. Zulay Pérez Salcedo	<b>Director Decano</b>
Dra. Olivia Andrade	<b>Subdirectora de Docencia</b>
Dra. Arismar Marcano	<b>Subdirectora de Investigación y Posgrado</b>
Dra. Verónica Oliveros	<b>Subdirectora de Extensión</b>
Sol Ángel Martínez	<b>Secretaria</b>

## JEFES DE DEPARTAMENTOS DEL INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS

Dra. María Elena Martínez	<b>Arte</b>
Dra. Rosana Monsanto	<b>Biología y Química</b>
MSc. Anny Gabriela Perales	<b>Castellano, Literatura y Latín</b>
Dr. Orlando González	<b>Ciencias de la Tierra</b>
Dr. Henry Rumbos	<b>Educación Especial</b>
Dra. Marbelit Loaiza	<b>Educación Física</b>
Dra. Noemí Frías	<b>Geografía e Historia</b>
Dra. Yolibeth Machado	<b>Idiomas Modernos</b>
Dra. Marta Matos	<b>Matemática y Física</b>
Dr. Antenor Viáfara	<b>Pedagogía</b>
Dr. Ildebrando Zábala	<b>Prácticas Docentes</b>
MSc. Trino Castillo	<b>Tecnología Educativa</b>

## DIRECCIÓN DE PUBLICACIONES UPEL

Prof. Víctor Carrillo	<b>Director de Publicaciones</b>
Dra. Yumary Machado Pérez	<b>Jefa de Promoción y Difusión</b>

## UNIDAD DE PUBLICACIONES DEL INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS

Dr. Bernardo Bethencourt	<b>Jefe de Unidad</b>
Dr. Jesús Lovera Torres	<b>Coordinación Editorial</b>
T.S.U Joseph Hernández	<b>Diseño y Diagramación</b>

## COMITÉ EDITORIAL Y CIENTÍFICO

Dr. Luis Felipe Casimiro Perlaza	Universidad Austral de Chile (UACH) - Chile
Esp. Nathalie Iñiguez Rimoli	Universidad Nacional de la Plata - Argentina
Esp. Fernando Rossi	Universidad Nacional de la Plata - Argentina
Dr. Luis Romero-Rodríguez	Universidad Rey Juan Carlos - España
Dr. Ignacio Aguaded	Universidad de Huelva - España
Dra. Ghazal de Abeer	Beirut Arab University - Líbano
Dr. Jihan Itani	Beirut Arab University - Líbano
Dra. Hala Bukhari	American University in the Emirates - Emiratos Árabes Unidos
Dr. Amhed Al-Jumaili	American University in the Emirates - Emiratos Árabes Unidos
Dra. Jocelyne Adjizian Gerard	Université Saint-Joseph de Beyrouth - Líbano
Dra. Edixela Burgos	Universidad Católica Andrés Bello - Venezuela
Dra. Agrivalca Canelón	Universidad Católica Andrés Bello - Venezuela
Dr. Gustavo Hernández Díaz	Universidad Católica Andrés Bello - Venezuela
Dr. Humberto Valdivieso	Universidad Católica Andrés Bello - Venezuela
Dra. Nohemy Josefina Moya	Universidad Simón Bolívar - Venezuela
Dra. María Fatima Pinho de Oliveira	Universidad Simón Bolívar - Venezuela
Dra. Mariela Pérez	Universidad Pedagógica Experimental Libertador - Venezuela
Mgtr. Anny Gabriella Perales Alvarado	Universidad Pedagógica Experimental Libertador - Venezuela
Mgtr. José Gabriel Figuera Contreras	Universidad Pedagógica Experimental Libertador - Venezuela
Dra. Dorkis Shephard Hurtado	Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez - Venezuela

# Índice

Prólogo <b>Annygabriela Perales</b>	8
Inclusión Escolar de niños y adolescentes víctimas de desplazamiento interno en la Educación Básica y Media colombiana <b>José Adolfo Pinto Gómez</b>	12
Eco-pedagogía Inclusiva para potenciar la Inteligencia Naturalista en niños con Trastorno del Espectro Autista <b>Marlon Antonio Meza Hereira</b>	62
Formación Inclusiva y Transformadora para víctimas del Conflicto Armado a partir de sus necesidades educativas <b>Leonardo Alfonso Sánchez Vanegas</b>	101
La Justicia Social en la Escuela Colombiana <b>Nolver Guevara Caicedo</b>	132
El Poder de las Emociones en el Proceso de Aprendizaje de las Matemáticas <b>Milton Gabriel Perdomo Sandoval y Yulis Marcela Nerio Doria</b>	164
La Pedagogía Visual como Estrategia Inclusiva: superando barreras emocionales y cognitivas en la enseñanza de las ciencias sociales en contextos de violencia y migración <b>Miguel Ángel González Quintero</b>	192
Integración Familia-Escuela, pilar para la formación en valores: lectura desde voces docentes en contextos vulnerables <b>Diana Milena Meriño Pertuz</b>	220
Currículo e Interculturalidad: claves para una Pedagogía Latinoamericana Decolonial <b>Andrés Felipe París Sánchez</b>	248
Estrategias para Estudiantes Rurales con Trastorno Mixto Ansioso Depresivo <b>Francisco David Pineda Loaiza</b>	276
El Arraigo Cultural: un enfoque pedagógico para la promoción de la cultura y tradiciones ancestrales en contextos educativos indígenas <b>Elías José Herazo Viera y Guido José Montaña Flórez</b>	306
La Cultura de Convivencia Escolar: estrategias para una Comunidad Educativa Armoniosa <b>Ricardo Javier Ruiz Capachero</b>	340
Estrategias Pedagógicas para prevenir la Deserción Escolar en los Entornos Educativos Rurales de Colombia <b>Lisnory Cuaji Trujillo</b>	372

---

Gestión Escolar Inclusiva en Instituciones Educativas de Colombia	402
<b>Teresa de Jesús Torres Torres</b>	
Perspectiva de la Inclusión Educativa: aprendizajes integrales y diferenciados	472
<b>Binalud Leiva Daza y Hernán Darío Salazar Bonilla</b>	
Trastorno y Discapacidad en el Aula: la acción docente cómo mecanismo para la inclusión	505
<b>Duván Arévalo Vivas</b>	

---



## Prólogo

«Educación para la ciudadanía plural: una mirada desde la equidad y la inclusión» presenta un conjunto de investigaciones que constituye una contribución esencial y oportuna al debate contemporáneo sobre el papel de la educación en la construcción de sociedades democráticas, justas y cohesionadas. En un panorama global caracterizado por la creciente diversidad cultural, étnica, de género y social y por los persistentes desafíos de la desigualdad y la exclusión, este volumen ofrece un marco analítico y propositivo indispensable para académicos, educadores y gestores de políticas públicas quienes coinciden en que nos encontramos en una encrucijada histórica en la que los paradigmas educativos tradicionales son interpelados por las demandas de sociedades cada vez más diversas, complejas y tecnologizadas.

### *La urgencia de la ciudadanía plural*

La noción de ciudadanía plural que articula este volumen trasciende la enseñanza de derechos y deberes. Implica la formación de individuos conscientes, críticos y éticamente responsables, capaces de interactuar y participar activamente en contextos de profunda heterogeneidad. Esto exige que el sistema educativo no solo reconozca las diferencias, sino que las valore como fuente de riqueza social e innovación democrática. La equidad y la inclusión, por tanto, dejan de ser apéndices pedagógicos y pasan a ser principios vertebrales de toda práctica educativa orientada a la ciudadanía.



Esta perspectiva redimensiona la complejidad del acto educativo; lejos de ofrecer fórmulas universales o modelos rígidos, las distintas reflexiones enfatizan la necesidad de una praxis transformadora y contextualizada. La educación para la ciudadanía plural que aquí se propone no es un contenido más que añadir a un currículo sobresaturado, sino un principio rector que debe permear la totalidad de la experiencia escolar: desde la gestión institucional y la formación docente hasta las estrategias didácticas y los sistemas de evaluación. Se postula, en consecuencia, un modelo educativo que es simultáneamente fin y medio – el fin de formar ciudadanos capaces de ejercer una participación democrática y deliberativa; el medio para construir, desde la escuela, una sociedad que haga de la equidad y del reconocimiento de la diversidad sus pilares fundamentales –. Esta doble naturaleza dota la propuesta de una potencia singular y la sitúa en la vanguardia de los debates pedagógicos contemporáneos.

Los trabajos reunidos exploran cómo la educación puede y debe ser un motor de transformación social. Se centran en la complejidad de la realidad colombiana y latinoamericana, marcada por conflictos armados, desplazamientos internos y contextos de alta vulnerabilidad, como muestran investigaciones sobre la inclusión escolar de víctimas del desplazamiento (Pinto Gómez; Sánchez Vanegas) y la necesidad de justicia social en la escuela (Guevara Caicedo).

### *Un mosaico de miradas inclusivas*

La riqueza de este volumen radica en su carácter multifacético e interdisciplinario. Los autores desarrollan la





problemática de la inclusión desde diversas líneas, demostrando que la tarea es holística:

- **Innovación pedagógica para la diversidad.** Se proponen enfoques vanguardistas como la eco-pedagogía inclusiva para el trastorno del espectro autista (Meza Hereira) y la pedagogía visual como estrategia para superar barreras en contextos de violencia y migración (González Quintero). Estos capítulos subrayan la necesidad de estrategias didácticas diferenciadas que atiendan necesidades educativas específicas.

- **Contextos y actores clave.** Se analiza la importancia de la integración familia-escuela (Meriño Pertuz) y de la gestión escolar inclusiva (Torres Torres) como pilares para una formación en valores efectiva. Asimismo, se examinan desafíos concretos como la deserción escolar en entornos rurales (Cuaji Trujillo) y las estrategias para estudiantes rurales con condiciones de salud mental (Pineda Loaiza).

- **Dimensión cultural y decolonial.** El análisis del currículo e interculturalidad desde una perspectiva decolonial (París Sánchez) y la revalorización del arraigo cultural en contextos indígenas (Herazo Viera) recuerdan que la ciudadanía plural debe ser, ante todo, respetuosa de las cosmovisiones ancestrales y diversas.

*Reflexión final: un llamado a la acción*

El abordaje de los temas – desde la gestión del trastorno y la discapacidad en el aula (Arévalo Vivas), pasando por la





perspectiva de la inclusión educativa (Leiva Daza y Salazar Bonilla), hasta el papel de las emociones en el aprendizaje (Perdomo Sandoval y Nerio Doria) y la cultura de convivencia escolar (Ruiz Capachero) – no es un ejercicio teórico; constituyen investigaciones aplicadas que ofrecen diagnósticos rigurosos y propuestas de intervención concretas.

Este libro no solo documenta la realidad de la educación para la ciudadanía en contextos de pluralidad, sino que actúa como hoja de ruta para la consolidación de democracias inclusivas y equitativas. No es una colección azarosa de temas, sino un tejido coherente y polifónico que aborda, desde múltiples ángulos, un desafío central con solvencia conceptual, rigor metodológico y claridad expositiva: cómo educar en y para la pluralidad. La tesis central logra sostener que la ciudadanía ya no puede concebirse como un estatus homogéneo, sino como una práctica plural que se nutre y se robustece precisamente de la equidad y la inclusión. Como correlato, se invita al lector a una reflexión profunda y a un compromiso activo con la transformación de las instituciones educativas en verdaderos espacios de equidad y respeto a la diversidad.

¡Que esta obra inspire nuevas investigaciones y acciones pedagógicas que materialicen el ideal de una ciudadanía plenamente plural en el ámbito escolar!

**Dra. Annygabriella Perales**  
**Profesora-Investigadora (UPEL-IPC)**





El presente artículo tiene como objetivo analizar los principales planteamientos, principios y estrategias que se han propuesto e implementado en el proceso de inclusión escolar de estudiantes víctimas de desplazamiento forzado interno en el sistema de educación básica primaria y media de la República de Colombia de acuerdo con el estado del arte existente durante el período 2019-2024. Este artículo se elaboró cumpliendo con los procedimientos propios del método de análisis documental de los contenidos de 26 fuentes pertinentes con el objeto de estudio. Los tópicos desarrollados fueron: antecedentes históricos, conceptualización del desplazamiento forzado interno, la educación inclusiva y la inclusión escolar, componentes de la educación inclusiva, sus respectivas estrategias y aportes sobre la aplicación de estrategias prácticas para la inclusión educativa con énfasis en los desplazados. Se encontró que ha habido una producción e implementación de estrategias efectivas e interesantes para garantizar una educación inclusiva que facilite la continuidad de los estudios formales en el caso de niñas, niños y adolescentes desplazados. Sin embargo, se deben implementar nuevas estrategias que fortalezcan la atención multidisciplinaria, interdisciplinaria y transdisciplinaria de este problema para que las familias obtengan una base material-económica satisfactoria y una atención especializada que propicien la prosecución educativa, el mejoramiento del desempeño académico y el control o superación de los traumas afectivos, emocionales y sociales que sufren como personas desarraigadas violentamente.





# Inclusión Escolar de niños y adolescentes víctimas de desplazamiento interno en la Educación Básica y Media colombiana

**José Adolfo Pinto Gómez**

[adolfo Pinto02@hotmail.com](mailto:adolfo Pinto02@hotmail.com)


<https://orcid.org/0009-0007-5110-5784>

## INTRODUCCIÓN

Gran parte de la población de la República de Colombia ha sido víctima del desplazamiento forzado interno como producto de la violencia política armada y el crimen organizado, principalmente desde la década de los años 1970 hasta los tiempos actuales. Este fenómeno ha afectado a personas de diferentes sexos y edades, pero principalmente ha vulnerado el derecho a la vida de la población más discriminada y desprotegida a nivel nacional como son personas de la clase baja, minorías étnicas y habitantes de zonas geográficas rurales, de difícil acceso y carentes de la administración y gerencia eficiente de los gobiernos y gobernantes de turno (Gómez y Duque, 2021).

La gravedad del desplazamiento forzado interno y sus problemas consecuentes como asesinatos por encargo, asesinatos masivos, violaciones, secuestros, extorsiones, destrucción de familias y centros poblados, así como los traumas socio-afectivo-emocionales, pobreza extrema, migración forzada hacia las grandes ciudades, crecimiento de zonas marginales en esas ciudades, desnutrición, deterioro de la salud física, colapso del sistema de salud pública, desescolarización y deserción escolar ocasionaron una creciente demanda de la creación y aplicación





de un marco legal y un sistema de seguridad nacional que reconociera y atendiera los derechos vulnerados de esas víctimas. Esto implicó la elaboración de varias leyes, a partir de la década de los años 1990 que plantearon principios y estrategias para que el Estado asumiera su responsabilidad y competencia al respecto.

En ese sentido, la Ley 387 (1997) define desplazado como:

Artículo 1º Del desplazado. Es desplazado toda persona que se ha visto forzada a migrar dentro del territorio nacional abandonando su localidad de residencia o actividades económicas habituales, porque su vida, su integridad física, su seguridad o libertad personales han sido vulneradas o se encuentran directamente amenazadas, con ocasión de cualquiera de las siguientes situaciones: conflicto armado interno, disturbios y tensiones interiores, violencia generalizada, violaciones masivas de los derechos humanos, infracciones al Derecho Internacional Humanitario u otras circunstancias emanadas de las situaciones anteriores que puedan alterar o alteren drásticamente el orden público. (s/p)

De conformidad con la Ley 387 (1997), el desplazado forzado interno se ve obligado a abandonar su lugar de origen y de vida familiar para sobrevivir de los ataques violentos que le generaron la pérdida de parte de sus familiares, comunidad, trabajo y estudios, debido a una situación crítica de violencia anárquica no controlada ni prevenida por el Estado.





En este contexto nacional, los niños y adolescentes suelen ser los más afectados porque cuando no han sido asesinados, violados o secuestrados, han sido testigos de la destrucción de sus familias y comunidades por la desaparición y asesinato de sus familiares y vecinos, lo cual les deteriora psicológicamente, y se ven obligados a dejar de estudiar, recrearse y ser niños para convertirse en “adultos” que tienen que cuidar a sus hermanos menores o que tienen que trabajar para apoyar en la debilitada economía familiar (Gómez, et al., 2021).

En materia educativa, el Decreto 2562 (2001) que reglamenta la Ley 387 (1997) establece, entre otros aspectos, que: 1. Las entidades territoriales (gobernaciones, alcaldías) deben garantizar la prestación del servicio de educación preescolar, básica y media a la población de niños y adolescentes que ha sido víctima de desplazamiento forzado interno (artículo 1°); 2. Se deben construir instalaciones educativas de emergencia para atender la población de estudiantes desplazados, y obtener su financiamiento mediante el Fondo para la Paz u otros medios de apoyo internacional, comunitario o voluntariado (artículo 4°); 3. La Secretaría de Educación del Departamento, Distrito o Municipio tiene que garantizar los cupos en sus instituciones educativas para esos niños y adolescentes una vez que se haya cumplido la atención de emergencia y se pueda realizar el retorno o reubicación de esta población.

De esa manera, progresivamente se fue concretando un marco legal amplio que en lo que respecta a la atención de los derechos educativos de la población desplazada forzosamente inició con las muy generales (Constitución Política, 1991; y Ley 115 General de Educación, 1994), y continuó con las más específicas: Ley 387 (1997), Consejo Nacional de Política Económica y






Social/ Conpes 2904 (1997), Conpes 3057 (1999), Decreto 2562 (2001), Ley 812 (2003), Decreto 250 (2005), Ley 1098 (2006), Ley 1620 (2013), Decreto 1965 (2013), así como los sucesivos planes de desarrollo implementados por cada gobierno nacional.

Sin embargo, la Unidad de Víctimas del Gobierno de Colombia publicó en el Registro Único de Víctimas que hasta el 31 de julio del 2024 había un total de 8.698.823 desplazados forzados internos en este país. Meses antes, el Centro de Monitoreo del Desplazamiento Interno, IDMC (2024), manifestó que la cifra actualizada más reciente de colombianos en situación de vulnerabilidad por desplazamiento forzado interno asciende a un total de 5.077.150 seres humanos, ya que unas 3.023.429 personas lograron superar esa situación de vulnerabilidad social en la cual estaban sumidas. Asimismo, la cantidad de niños, niñas y adolescentes que están perjudicados por este grave problema social oscila entre un 35% y un 40% del total de la población de desplazados (IDMC, 2024; Flórez y Moreno, 2021).

En este proceso, se ha encontrado que las leyes han sido de difícil aplicación para resolver o reducir el problema, en parte porque el conflicto armado continua vigente, pese a los sucesivos intentos de pacificación que no se han consolidado, así como por carencias presupuestarias, de recursos humanos (docentes) y materiales, tales como edificaciones escolares, mobiliario, recursos didácticos, entre otros, y que falta mucho por hacer en cuanto a la forma de implementar las garantías establecidas en las leyes y políticas públicas (Mariño, 2021).

En virtud de la situación descrita, surgió el interés de aproximarse a la realidad del proceso de inclusión escolar de esa población vulnerable de acuerdo con los aportes de principios





y estrategias para la inclusión escolar efectiva que han sido planteadas y aplicadas en época más actual.

## MÉTODO

El método de investigación que fue aplicado para realizar esta indagación es el de análisis documental. Este consiste en un proceso sistemático de tipo cualitativo en el cual se busca, organizar, analizar e interpretar informaciones provenientes de diversos tipos de documentos que son relevantes para el conocimiento y comprensión de un tema o problema particular con fines de presentar los hallazgos y aportes más actualizados y significativos al respecto, y así avanzar en la consolidación de una línea de investigación (Martínez, Palacios y Oliva, 2023).

Para aplicar el método de análisis documental se implementaron los procedimientos propuestos por Martínez y Palacios (2019):

A) Se hizo un arqueo de fuentes a través del cual se buscaron y encontraron distintos documentos como artículos científicos, libros de texto, tesis doctorales y ensayos en varias bases de datos correspondientes al período de vigencia científica más reciente que abarca desde el año 2019 hasta el 2024 (Dialnet, Redalyc, Google Académico, Science Direct, ESPO).

B) Se formularon categorías y subcategorías referidas a conceptos de ideas principales y secundarias que se esperaba encontrar en los documentos escogidos.





C) Se organizaron los documentos seleccionados mediante el arqueo de fuentes en una matriz que incluía informaciones de autoría, tipo de documento, categorías y subcategorías abordadas.

D) Se hicieron los análisis, explicaciones, interpretaciones, comparaciones y generalizaciones de los contenidos de los documentos escogidos; (e) se redactó el texto de los contenidos que se desarrollaron en el artículo científico con base a temas y subtemas.

En este sentido, en la Tabla 1 se presenta la organización de los documentos seleccionados para la realización del análisis de contenido correspondiente a esta investigación.

### **Tabla 1**

*Arqueo de fuentes documentales seleccionadas para hacer el análisis de contenido de los tópicos tratados.*

Tipos de documento	Cantidad de documentos
Artículos científicos	8
Libros de texto de diversa autoría	7
Informes institucionales de organismos multilaterales	3
Trabajos de grado	7
Informe de ponencia	1
Total de documentos	26

*Nota.* Elaborado por Pinto, J. (2024).

En la Tabla 1, se sistematizó que durante el arqueo de fuentes de referencia se seleccionaron 26 documentos presentados por integrantes del sector académico, profesionales de la educación y otras ciencias sociales, organizaciones y organismos diversos





entre los años 2019 y 2024. Estos documentos cumplieron con los criterios de:

1) Un máximo de cinco años de haber sido elaborados.

2) Desarrollo de contenidos referidos al proceso de inclusión escolar de niños y adolescentes víctimas de desplazamiento forzado interno en la educación básica de la República de Colombia.

Asimismo, en la Tabla 2 se formularon las categorías relacionadas con preguntas que orientaron el análisis y organización de los contenidos a analizar.

## Tabla 2

*Categorías y preguntas que orientaron la selección, organización y análisis de contenido de los documentos sobre procesos de inclusión y adaptación escolar de estudiantes víctimas de desplazamiento interno forzado aplicados por el sistema de educación básica.*

Categorías	Preguntas
Definición de desplazamiento forzado interno	¿En qué consiste el desplazamiento forzado interno?, ¿Cuáles afectaciones genera el desplazamiento forzado interno?
Definición de educación inclusiva e inclusión escolar	¿Qué es la educación inclusiva?, ¿en qué consiste el proceso de inclusión escolar?, ¿en qué consiste la educación inclusiva de niños y adolescentes víctimas de desplazamiento forzado interno?
Componentes de la educación inclusiva	¿Cuáles son los componentes que constituyen la educación inclusiva?, ¿cómo se relacionan los componentes que constituyen la educación inclusiva?
Estrategias para el acceso o ingreso escolar	¿Cuáles estrategias se han propuesto para impulsar el acceso o ingreso escolar de niños y adolescentes víctimas de desplazamiento forzado interno?, ¿cómo se han implementado las estrategias que impulsan el acceso o ingreso escolar de niños y adolescentes víctimas de desplazamiento forzado interno?





Estrategias para la permanencia educativa	¿Cuáles estrategias se han propuesto para estimular la permanencia educativa de niños y adolescentes víctimas de desplazamiento forzado interno?, ¿cómo se han implementado las estrategias que estimula la permanencia educativa de niños y adolescentes víctimas de desplazamiento forzado interno?
Estrategias para fortalecer la participación escolar activa o desempeño académico	¿Cuáles estrategias se han propuesto para fortalecer la participación escolar activa o desempeño académico de niños y adolescentes víctimas de desplazamiento forzado interno?, ¿cómo se han aplicado las estrategias para fortalecer la participación escolar activa o desempeño académico de niños y adolescentes víctimas de desplazamiento forzado interno?
Estrategias de atención interdisciplinaria e interinstitucional al individuo y la familia	¿Cuáles estrategias se han propuesto para activar la atención interdisciplinaria e interinstitucional de niños, adolescentes y sus familias víctimas de desplazamiento forzado interno?, ¿cómo se han aplicado las estrategias para activar la atención interdisciplinaria e interinstitucional de niños, adolescentes y sus familias víctimas de desplazamiento forzado interno?
Estrategias para la prosecución educativa	¿Cuáles estrategias se han propuesto para garantizar la prosecución educativa de niños, adolescentes y sus familias víctimas de desplazamiento forzado interno?, ¿cómo se han implementado las estrategias para garantizar la prosecución educativa de niños, adolescentes víctimas de desplazamiento forzado interno?

---

Nota. Elaborado por Pinto, J. (2024).

En la Tabla 2, se reflejan las categorías y preguntas que orientaron la selección y análisis de los documentos que se tomaron como referencias para hacer el análisis documental de contenido con respecto al objeto de estudio (procesos de inclusión escolar de niños y adolescentes víctimas de desplazamiento forzado interno en la educación básica de la República de Colombia). Mediante las categorías y preguntas clave se buscó indagar tanto en lo que se propuso como formas de atención del problema a nivel educativo e interdisciplinario como en su proceso de aplicación en realidades concretas de instituciones educativas porque se partió del principio de encontrar alternativas efectivas que brinden condiciones positivas para el desarrollo integral de la población mencionada.






## ANTECEDENTES HISTÓRICOS DEL DESPLAZAMIENTO FORZADO INTERNO EN COLOMBIA

A modo de breves antecedentes históricos, se puede establecer que el origen del alto índice de desplazamiento forzado interno en la República de Colombia se debe a la existencia de un prolongado conflicto armado que inició en el siglo XIX (miniguerras de caudillos bajo amparo constitucional), continuó con los conflictos entre conservadores y liberales (guerra de los mil días, La Violencia) agravándose hasta el siglo actual con la participación de cuatro fuerzas en una guerra asimétrica (grupos de extrema izquierda, el Estado, grupos de extrema derecha y grupos del crimen organizado del narcotráfico, los llamados carteles de la droga), pese a intentos sucesivos por darle una solución definitiva (Molano, 2015).

Desde el siglo XIX, ha existido un problema de propiedad de tierras que en la actualidad significa que el tres por ciento de la población colombiana es propietario de más del 70% de las tierras agrícolas. Esto indica que no se ha realizado una reforma agraria verdadera y eficiente, lo cual se combinó con la discriminación étnica hacia los afrodescendientes, indígenas, mestizos y campesinos que los relegó a la marginalidad y la pobreza en amplias regiones del territorio nacional bajo la explotación de las oligarquías terratenientes y el olvido por parte del Estado, más afecto a apoyar a esta élite y a concentrarse en sus luchas por el poder mediante la confrontación militar y violenta entre los dos partidos políticos tradicionales: Conservador y Liberal (Peco y Peral, 2006).





Las pugnas entre estos dos partidos políticos tradicionales llegaron a crisis de gobernabilidad y seguridad que se expresaron en el período más cruento denominado “La Violencia” (1946-1966) por el exceso de atentados, asesinatos políticos y daños colaterales, tales como secuestros, violaciones y persecuciones que generaron aproximadamente 300 mil muertos y el desplazamiento forzado interno de más de dos millones de campesinos hacia las grandes ciudades. Durante este período, en abril de 1948, se produjo el asesinato de Eliécer Gaitán, candidato a la Presidencia de la República por el partido político liberal, quien tenía un programa político que favorecía la justicia e igualdad social. En consecuencia, continuaron los enfrentamientos armados entre guerrillas de los dos partidos políticos tradicionales, y entre 1957 y 1974 se estableció el Frente Nacional, un acuerdo de gobernabilidad y alternancia bipartidista en la presidencia de la República que culminó con el denominado “conflicto armado dentro del sistema” (Molano, 2015; Peco y Peral, 2006).

Sin embargo, simultáneamente, la continuidad de los problemas de desigualdad, discriminación, la inexistencia de una reforma agraria efectiva y la ausencia de garantía de derechos a la educación, salud, asistencia legal e igualdad de oportunidades, así como la prohibición y persecución de los sindicatos y agrupaciones o movimientos políticos de izquierda produjo el surgimiento progresivo desde 1949 de grupos campesinos de autodefensa, guerrillas móviles y grupos de estudiantes universitarios, comerciantes y profesionales de clase media cansados de no obtener reconocimiento ni reivindicaciones a sus demandas. Estos sectores fueron desarrollando su organización en cuanto a sus fines políticos, estrategias, cantidad de miembros e influencia popular, convirtiéndose en los grupos guerrilleros de extrema izquierda: Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC), Ejército Popular de Liberación (EPL), Ejército





de Liberación Nacional (ELN) y Movimiento 19 de abril de 1970 (M19). Estas agrupaciones han formado parte del denominado “conflicto armado fuera del sistema” e incrementaron los atentados, secuestros e invasiones desde finales de la década de 1970, durante toda la década de los 1980 y hasta mediados de la de los 1990 (Peco y Peral, 2006).

Paralelamente, desde la década de los años 1970 y hasta la actualidad los carteles del narcotráfico se han convertido en actores principales de la vida colombiana en todos sus sectores y clases sociales. Asimismo, se ubicaron en los vastos territorios selváticos y rurales de Colombia, y se han aliado a los grupos guerrilleros existentes o a grupos paramilitares que crearon el Estado y algunas familias de la oligarquía terrateniente para proteger sus latifundios y terrenos dedicados al cultivo y comercialización de la cocaína y la marihuana, y acabar con luchadores sociales y medioambientalistas (Gil, 2023).

En estas alianzas de intereses, han extorsionado, atacado y asesinado a miles de campesinos que no han sucumbido a sus manipulaciones, a otros tantos millones los han forzado a desplazarse por el territorio nacional, y a los demás los han convencido para que sean parte de sus soldados, sicarios y trabajadores, lo cual ha profundizado la gran tragedia generacional, histórica, estructural y sistémica de un país de desarraigados, desconocidos, desaparecidos, con traumas permanentes y todavía sin reivindicación ni restauración (Gil, 2023).





## CONCEPTUALIZACIÓN DEL DESPLAZAMIENTO FORZADO INTERNO

En relación a la conceptualización del desplazado forzado interno, Rincón, Collazos y Mosquera (2022) plantean que se trata de personas y familias que fueron víctimas del despojo de sus tierras, viviendas y otras propiedades, por lo cual tuvieron que migrar a ciudades, en las cuales reproducen sus condiciones de pobreza, pese a que se esfuerzan por lograr cumplir sus proyectos de vida, sueños truncados y realizarse como seres humanos y profesionales.

Igualmente, estos autores reconocen la importancia de considerar el nivel de afectación o gravedad de las consecuencias psicológicas, físicas, afectivo-emocionales, económicas y sociales que sufren las víctimas de desplazamiento forzado interno para poder comprender sus actitudes y aptitudes y ofrecer las estrategias y ayudas que sean pertinentes con sus necesidades e intereses reales. En este sentido, se considera que se trata de un problema complejo que produce un sinnúmero de problemas adicionales que perjudican tanto a los individuos como a la sociedad en general.

Asimismo, Abello, González y Oviedo (2021) afirman que los desplazados forzados internos padecen del desarraigo de sus tierras, sus familias, cultura e identidad propia, y que este padecimiento les produce huellas permanentes en su actuar cotidiano, relaciones con sus pares y con quienes han sido víctimas-sobrevivientes. Desde este punto de vista, se reafirma que el problema del desplazamiento forzado no finaliza con la huida de las tierras despojadas, sino que se prolonga en los nuevos espacios y contextos de interacción social que ocupen estas personas.





Sobre el desarraigo, se plantea que consiste en la pérdida de las raíces y antecedentes históricos y familiares que son los componentes que le dan sentido a la vida y forman las bases primigenias del carácter, la personalidad y la identidad personal de cualquier ser humano. Esto significa que al ser forzados a migrar de sus contextos de origen y vida cotidiana, los desplazados forzados internos pierden sentido de pertenencia porque les quitaron y les negaron lo que era suyo, todo lo que era de su propiedad y a muchos a quienes amaban y valoraban. En consecuencia, cualquier otro lugar al cual se vean obligados a migrar y establecerse no tendrá las características ni señas de identidad que dio sentido a sus vidas pasadas, y tendrán que esforzarse mucho más que los demás en procura de oportunidades para mejorar su calidad de vida.

No obstante, González y Quecán (2020) destacan que, pese al hondo impacto de los acontecimientos vividos en sus lugares de origen que los privó de sus raíces y referentes inmediatos, los niños y adolescentes desplazados pueden superar este trauma por su capacidad de resiliencia, la cual se incrementa en la medida en que encuentren otros pares en los nuevos espacios de ocupación con quienes puedan comunicarse e interactuar como lo hacen los niños y adolescentes, creando nuevos lazos de amistad y familiaridad, mediante el juego, la escuela, los intereses comunes.

Los desplazados necesitan sentirse reconocidos y validados por los demás, no relegados ni olvidados como tampoco considerados como casos raros. En estas circunstancias, el desplazado requiere que los otros se adapten a él como él se adaptará a ellos y a su contexto. Igualmente, los vínculos afectivos familiares que hayan sobrevivido y la red social de





apoyo que consigan en su transición y nuevo hábitat tendrán papeles preponderantes.

Todos estos aspectos son primordiales en la comprensión de lo que significa el desplazamiento forzado interno y las víctimas de este flagelo social, ya que ellas llegan a la situación extrema de vivir en un peregrinaje obligado y doloroso en el que el miedo y el terror son las principales emociones, y en virtud de salvaguardar sus vidas, se acostumbran a “ver, oír y callar”. Entonces, la capacidad de resiliencia, la tienen, por eso huyen para forjarse un futuro mejor en un largo peregrinaje, pero difícil será confiar, comunicarse y abrirse a los demás (González y Quecán, 2020).

Desde ese punto de vista, las afectaciones que se expresan en todas las dimensiones de la humanidad (cognitiva, metacognitiva, afectiva, emocional, física, salud) se expresan en un sinnúmero de secuelas que pueden producir individuos muy introvertidos, pasivos y temerosos, muy extrovertidos, agresivos y temerarios o luchadores sociales que son el alma y el rostro de la denuncia y la indignación ante el Estado y la sociedad colombiana. Esas son tres de las tantas aristas del profundo trauma que sufren las víctimas del desplazamiento forzado interno en Colombia como efecto de la violencia del conflicto armado de carácter político y clasista y del crimen organizado.

Es importante resaltar que existe otra corriente del estudio y comprensión del desplazamiento forzado interno, en la cual se hace énfasis en factores causantes del problema que son de más reciente data. En este orden se argumenta que el desplazamiento forzado interno es un crimen de lesa humanidad de larga





existencia y carácter sistemático en Colombia mediante el cual organizaciones criminales del narcotráfico, grupos financieros nacionales e internacionales y empresarios de diversos sectores de la producción ocasionan el desalojo violento de personas de clase pobre y campesinos para tomar esos territorios estratégicos para sus intereses económicos y bajo el cobijo de la ausencia del Estado que ha incumplido su función como garante de calidad de vida y seguridad civil (Grupo de Memoria Histórica, 2013, citado por Almeida, Castillo y Meneses, 2021).

Ante esta actualidad, de una nación penetrada en todos los sectores por el crimen organizado del narcotráfico y empresarial, los desplazados forzados internos como seres más vulnerables siguen su larga peregrinación hacia un futuro incierto en espacios de acogida temporal o en espacios de domicilio permanente que les son desconocidos y retadores. La violencia del crimen organizado del narcotráfico y los grupos empresariales suele aplicar venganzas hasta sus últimas consecuencias, y esto agrava las penurias de aquellos desplazados forzados internos que han escapado, pues permanece el temor de ser encontrados si denuncian a sus victimarios. Entonces, se profundizan las actitudes de “ver, oír y callar” tanto en los centros de acogida temporal como en los de residencia permanente.

## **LA EDUCACIÓN INCLUSIVA Y LA INCLUSIÓN ESCOLAR**

Con el fin de proporcionar educación formal a todas las personas que lo necesiten sin distinción de sus características o condiciones se ideó la educación inclusiva que aplica la inclusión escolar. Los desplazados forzados internos colombianos pueden beneficiarse de este enfoque que está asentado de forma implícita






en leyes fundamentales de la nación (artículos 7, 8, 13 y 67 de la Constitución política de Colombia, 1991; Ley 387, 1997; Decreto 2562, 2001). Al respecto, Fernández y Sarrionandia (2022) explican:

La educación inclusiva se define como un enfoque pedagógico que busca maximizar el potencial de aprendizaje y participación de todos los estudiantes, independientemente de sus diferencias o capacidades. Este principio fundamental refleja el compromiso de la sociedad con la equidad y la justicia en el ámbito educativo, promoviendo un sistema que valora y respeta la diversidad humana. Bajo este paradigma, la inclusión no se limita a la integración de estudiantes con necesidades educativas especiales en aulas regulares, sino que abarca una amplia gama de prácticas y estrategias diseñadas para atender la diversidad cultural, lingüística, social y económica de la población estudiantil. (p. 8)

En ese orden de ideas, la educación inclusiva es aquella que propicia y logra la formación integral de estudiantes sin ningún tipo de discriminación del amplio espectro que se conoce (étnica, sexual, clase social, condiciones cognitivas diversas, nacionalidad, entre otras), lo cual también se aplica a las víctimas de desplazamiento forzado interno. En esta concepción, se busca lograr justicia social a través de la igualdad de derechos educativos y de buen trato, así como de la aplicación de principios, estrategias y actividades pedagógicas, psicológicas y didácticas que faciliten el ingreso, participación, desarrollo y demostración de aprendizajes de forma eficiente.





El Centro de Investigación y Desarrollo (CID, 2024) ha identificado en sus estudios de diversas literaturas, autores y experiencias pedagógicas, 15 pilares o principios de la educación inclusiva. Estos principios se deben aplicar de forma coherente, permanente, consistente y complementaria entre sí, y son los siguientes:

(a) El reconocimiento a la diversidad como enriquecedora del aprendizaje: a través del cual se crean ambientes de aprendizaje con estrategias, actividades y recursos didácticos que estimulan y propician la interacción de los diferentes tipos de personalidades, intereses, inteligencias y estilos de aprendizaje de los educandos; (b) la adaptabilidad: mediante la cual las instituciones educativas deben adecuarse a las necesidades e intereses de los alumnos, ofreciéndoles distintas oportunidades para desarrollar sus talentos y potencialidades; (c) la colaboración entre docentes: que se expresa como el trabajo integrado, interactivo y complementario entre todo el personal docente para lograr el objetivo común de carácter inclusivo (Delgado et al., 2022).

Asimismo, (d) la accesibilidad: a través de la cual se le ofrecen distintas opciones de instituciones educativas que garanticen el cupo a los estudiantes en lugares ubicados en las proximidades de sus domicilios; (e) la personalización del aprendizaje: la cual implica que los docentes planifican y aplican estrategias, actividades y recursos didácticos que se adecúen a las características y desarrollo integral de los estudiantes, de acuerdo a sus estilos y ritmos propios para aprender; (f) la formación permanente de los docentes: los educadores deben ser preparados y actualizados en psicología, pedagogía, didáctica, basamentos legales para poder desempeñarse de forma consistente y eficiente ante el reto que les plantea la educación inclusiva (Sánchez et al., 2021).





Igualmente, (g) la flexibilidad del proceso de evaluación: que significa que la calificación y valoración del desempeño integral y académico de los estudiantes debe ser pertinente con las características y estilos propios de estos participantes, para evitar perjudicar los avances logrados en sus aprendizajes; (h) la construcción de una comunidad de aprendizaje inclusiva: en la cual se propicia la interacción social igualitaria entre todos los educandos, de manera que todos participen colaborativamente y se ayuden en el proceso de aprendizaje, conformando un ambiente de amistad y acompañamiento que estimule la resiliencia, la producción, la creatividad y la prosecución escolar (Vargas y Jurado, 2022).

Además, (i) equidad: proveer las mismas oportunidades, asesorías y ayudas que requieran los estudiantes vulnerables para su mejoramiento; (j) innovación pedagógica: crear y aplicar nuevas estrategias, actividades, recursos y tecnologías que faciliten el proceso de aprendizaje; (k) sostenibilidad: que implica que las instituciones educativas deben hacer de la educación inclusiva una práctica permanente que se tiene que hacer más eficiente por la vía de la retroalimentación (Zuñiga et al., 2022).

Igualmente, (l) responsabilidad compartida: la inclusión educativa debe ser responsabilidad de todos los sectores del Estado, organizaciones, organismos e instituciones que atiendan alumnos en situación de vulnerabilidad; (ll) flexibilidad curricular: los programas curriculares pueden ser adaptados a las necesidades y condiciones de los estudiantes, por lo cual los docentes tienen autonomía al respecto (Cruz y Hernández, 2022).

Por último, (m) respeto por la autonomía de los estudiantes: que implica el reconocimiento de las capacidades y toma de





decisiones de los estudiantes que estén en el marco de lo pertinente y positivo para el aprendizaje; (n) aplicabilidad en una sociedad global diversa: los aprendizajes logrados por los estudiantes tienen que ser útiles para implementarlos en las comunidades y sociedades en las cuales se respete y reconozca la diversidad, igualdad, equidad y justicia social (Díaz y Lizárraga, 2021).

## COMPONENTES DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA E INCLUSIÓN ESCOLAR

El Ministerio de Educación Nacional, MEN, el Ministerio de Salud y Protección Social, MSPS, y la Fundación Salarrriaga Concha, FSC (2021) reconocen como componentes de la educación inclusiva e inclusión escolar: (a) el acceso o ingreso, el cual abarca la garantía del cupo en instituciones educativas, la disponibilidad de transporte, uniformes y útiles escolares, entre otros; (b) la permanencia, que se refiere a la continuidad del estudiante en sus estudios formales sin caer en la deserción ni el rezago escolar; (c) la pertinencia y la coherencia pedagógica y didáctica, las cuales comprenden la aplicación de enfoques teóricos, principios, estrategias, actividades, recursos, técnicas e instrumentos de enseñanza, aprendizaje y evaluación adaptados a las necesidades de la población estudiantil diversa; (d) la infraestructura física de las edificaciones escolares, concerniente a la calidad de las condiciones de los espacios y mobiliarios de los centros educativos; (e) la cultura de las instituciones y comunidades, entendida como los principios éticos y morales que se materializan en actitudes, comportamientos y acciones de los integrantes de las comunidades educativas (personal administrativo, docente, obrero, estudiantes, padres, madres y representantes) a favor del respeto, aceptación y cumplimiento de la inclusión.





Igualmente, el MEN, el MSPS y la FSC (2021) agregan como otro componente relevante de la inclusión educativa lo que denominan como trayectoria educativa, que en otros términos se llama educación a lo largo de la vida o prosecución educativa. Estos conceptos comprenden el derecho y las oportunidades que se garantizan a la población en general para que forme, fortalezca y actualice sus potencialidades, talentos y capacidades durante toda su vida y en diversos espacios educativos formales según sea su necesidad e interés, ya sea en el campo académico, laboral, de salud y cuidado personal o de recreación.

Por otra parte, Yepes y Giraldo (2024) destacan como componentes de la educación inclusiva: el acceso o ingreso, la permanencia, la pertinencia y coherencia pedagógica y didáctica. Sin embargo, advierten que las niñas, niños y adolescentes víctimas de desplazamiento forzado interno sufren problemas de salud física y mental, así como de índole económica que son agudizados por la discriminación y exclusión que perciben tanto en las comunidades de acogida como en las instituciones educativas debido a múltiples variables sociales (clase social, grupo étnico, género, origen geográfico).

Estas afectaciones dificultan las oportunidades de acceso a la escolaridad regular, la permanencia en el sistema educativo y el desarrollo efectivo del desempeño académico, perjudicando la capacidad de superación de los traumas que los aquejan, pues: “la ausencia de estrategias educativas y programas claros para las instituciones y los maestros que los acompañan, convierte a la escuela en otro territorio de deserción y de exclusión para los estudiantes que fueron desplazados de manera forzada.” (Yepes





et al., 2024, p. 3) De tal manera que la educación inclusiva no solo debe ser de derecho sino, también, de hecho; demostrada y evidenciada en las estrategias, comportamientos y acciones implementadas hacia esta población en las instituciones educativas y por los diversos organismos multidisciplinarios e interdisciplinarios a los que les compete la atención sistemática y eficiente de este problema.

En este particular, se habla de la necesidad de asumir y aplicar un enfoque o perspectiva interseccional (Yepes et al., 2024) para analizar y comprender tanto el problema de los niños, adolescentes y jóvenes desplazados forzados internos como de la educación inclusiva, pues se trata de realidades complejas por las múltiples variables y dimensiones interconectadas que exigen un abordaje y tratamiento holístico, integral, integrador y complementario. Cada componente de la educación inclusiva es una sección que no debe verse ni tratarse como una parte como tampoco como la suma de las partes. Debe verse y tratarse como un todo interdependiente al cual le urge un proceso permanente de atención sistemática.

En este sentido, ningún componente ni ninguna sección están aislados, de allí que pudiera pensarse que la cultura organizacional-institucional y comunitaria con carácter inclusivo e incluyente puede actuar como un eje transversal que movilice e integre los diversos esfuerzos en cada componente para que no haya dispersión ni desgaste en sus interacciones.





## ESTRATEGIAS PARA EL ACCESO O INGRESO ESCOLAR

El acceso, ingreso escolar u obtención del cupo para inscribirse en una nueva escuela y continuar los estudios regulares es el primer componente de la educación inclusiva que se debe cumplir en la atención de los niños y adolescentes desplazados para continuar los estudios en el grado o año del nivel educativo que fue interrumpido. Gran parte de esta población estudiantil quedó en una situación irregular en la que no culminó el año escolar, perdió o no recibió los documentos oficiales que acreditaban el grado o año que estaba cursando previamente y las boletas de calificaciones.

Estas circunstancias deberían ser resueltas por el sistema educativo público mediante las instancias departamentales y parroquiales del MEN, pero si el año escolar está avanzado, en muchas instituciones educativas se le niega el cupo a los desplazados porque no queda suficiente tiempo en el calendario escolar para realizar la formación de las competencias académicas que produzca el desarrollo integral de los educandos con la calidad y en cumplimiento de los objetivos planificados. En otros casos, la inexistencia de los documentos escolares y de identificación dificulta la obtención del cupo en el grado o año que corresponda, y se les inscribe en un grado o año inferior para hacer nivelación de competencias. En realidad, esto significa que estos alumnos se atrasan un año o más en su educación formal, lo que se denomina rezago escolar (Cubillos, 2022; Realpe y Oino, 2021).

En otros casos, al no obtener el cupo solicitado, se produce la decepción y desmotivación y deserción escolar del niño o





adolescente. Los familiares responsables se ocupan en continuar sus vidas, procurándose fuentes de empleo para sobrevivir, y les dan responsabilidades de adultos a sus representados como cuidar a los hermanos u otros familiares de menor edad, realizar labores domésticas o trabajos informales. En la medida, en que estas responsabilidades adultas de los niños y adolescentes desplazados y en situación de deserción escolar se hacen más importantes y necesarias en el grupo familiar, más difícil es la posibilidad de reingreso al sistema educativo porque se prefiere la sobrevivencia laboral y económica antes que la educación formal (Realpe et al., 2021).

El Estado colombiano establece en los planes gubernamentales (planes decenales y quinquenales), así como en programas y proyectos los objetivos y estrategias para garantizar los cupos en las instituciones educativas que permiten dar cumplimiento al derecho a la educación para todas y todos en situación de igualdad y sin discriminación alguna (MEN, MSPS y FSC, 2021). Sin embargo, lograr que todas las instituciones educativas cumplan con las políticas educativas establecidas en el marco legal implica una confrontación fuerte con la emergencia y la premura de los desplazamientos forzados internos, la carencia o irregularidad de los documentos de identificación y escolaridad, el tiempo disponible en el calendario escolar para cumplir con los objetivos académicos y las condiciones económico-sociales de los padres o representantes para poder cubrir los gastos de uniformes, útiles escolares y transporte.

Para poder dar solución oportuna a la demanda de cupos por los desplazados forzados internos, Colombia ha organizado la Unidad de Víctimas, en la cual se realiza la organización sistemática de las estadísticas de seguimiento y control de la





cantidad población desplazada en todo el territorio nacional, de acuerdo con diferentes categorías de análisis que incluyen género, edad, causas de desplazamiento forzado interno, lugares de origen, trayectos de recorrido de la movilización, centros de acogida transitoria y lugares de residencia permanente, desplazados que superaron su condición, entre otros. Por consiguiente, El Centro de Monitoreo del Desplazamiento Interno a nivel mundial ha reconocido a Colombia por ser el único país que ha presentado datos actualizados, registrados y divulgados sistemática y permanentemente en lo que va del siglo XXI (Centro de Monitoreo del Desplazamiento Interno, 2024).

Igualmente, el MEN, el MSPS y la FSC (2021) afirman que en Colombia, el Estado, a través del MEN, ofrece uniformes y transporte escolar para estudiantes en situación de vulnerabilidad socio-económica y el Programa Alimentario escolar (PAE), también denominado Alimentos para aprender (AA) en los comedores escolares o cocinas móviles a todos los estudiantes de las instituciones educativas oficiales de los niveles de educación preescolar, básica primaria, básica secundaria y media de las entidades territoriales certificadas, como estrategias de políticas públicas para estimular el acceso o ingreso gratuito e igualitario al sistema educativo de toda la población necesitada en el marco de la educación inclusiva, ya que los padres y representantes alivian sus cargas y responsabilidades, y se sienten más dispuestos a inscribir sus representados en los centros escolares. Sin embargo, esto es apenas el primer componente y paso inicial del proceso de inclusión educativa.





## ESTRATEGIAS PARA LA PERMANENCIA EDUCATIVA

La permanencia educativa consiste en la asistencia continua de los estudiantes a los centros educativos para el cumplimiento de las actividades curriculares y recreación programados durante el año escolar. Una vez que los estudiantes víctimas de desplazamiento forzado interno han sido inscritos en las instituciones educativas oficial más accesibles para ellos, se despliega un sistema de protección socio-económica y alimentaria expresada en programas oficiales como son la entrega de uniformes escolares, el transporte escolar y el PAE o AA para garantizar la asistencia diaria a clases de los alumnos que cursan estudios en instituciones educativas oficiales ubicadas en las entidades territoriales certificadas ante el MEN.

No obstante, esas expresiones de políticas públicas no son suficientes para mantener la presencia de los educandos en los espacios escolares. Se requieren otro tipo de estrategias de carácter curricular (pedagógicas y didácticas) y de infraestructura física (características y condiciones de las edificaciones y mobiliarios escolares). Estas estrategias, también, están orientadas por el marco legal y planes gubernamentales establecidos en Colombia, los cuales se han destacado en apartados previos, y en documentos como Los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Sociales y Ciudadanas (MEN, 2006).

Amézquita y Trimiño (2020) han resaltado que la adecuación de los estándares básicos de competencias ciudadanas a las necesidades y condiciones de los estudiantes desplazados forzados internos para que permanezcan beneficiándose de la educación formal, requiere que se aplique una pedagogía para la





paz que profundice en los problemas socio-económicos-políticos de forma interseccional en la cual el desplazamiento forzado interno, sus causas (la violencia armada), consecuencias y alternativas de solución se traten como contenidos de estudio de manera amplia, con estrategias que impulsen la comunicación, la discusión socializada, la reflexión y la investigación. De igual relevancia es la participación de víctimas y alumnos en general en actividades continuas y eventos para conservar la memoria histórica, comprender las afectaciones humanas y avanzar en la construcción de una convivencia ciudadana pacífica desde la resiliencia, el respeto, la aceptación y colaboración con la alteridad.

La implementación de esa pedagogía para la paz necesita de la formación y participación de los docentes de los distintos niveles educativos en la enseñanza y aprendizaje de los principios, valores y actitudes de la interculturalidad. Esto es para que los estudiantes y representantes acepten, reconozcan y valoren las diferencias étnicas, de género, de clase social y cultura, forjando la cohesión social y la unidad en la diversidad desde el cuestionamiento y oposición a la discriminación y la injusticia social sistemática que se ha visto a lo largo de la historia mundial y colombiana. Indudablemente, esto implica la planificación, ejecución y evaluación de experiencias de enseñanza y aprendizaje y el uso de recursos didácticos que propicien el desarrollo de la convivencia cotidiana en entornos para la vida y la ciudadanía que propicien la transformación humana en el largo plazo (Amézquita et al., 2020).

Asimismo, el personal rector debe organizar, conjuntamente con el personal docente y el apoyo interinstitucional, la jornada escolar complementaria (MEN et al., 2021), mediante la cual





se le ofrecen a los estudiantes diversos entornos y experiencias para fortalecer y demostrar sus talentos artísticos, deportivos, de investigación científica y tecnológica que fortalecen las competencias básicas para el aprovechar el tiempo libre en la formación y presentación de grupos de interés que, a la vez, sirvan de equipos y delegación representativa de cada institución educativa en eventos locales, departamentales y nacionales.

Al ofrecer un horario extendido en el cual se atienden los intereses de los estudiantes en general, incluyendo a los que han sido víctimas de desplazamiento forzado interno, se está motivando a estos educandos a que se sientan atraídos a asistir permanentemente a las instituciones educativas por cuanto se les dan espacios y actividades de recreación y de aplicación de sus potencialidades artísticas, deportivas y cognitivas más allá de lo meramente académico y de las aulas de clases.

## **ESTRATEGIAS PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA PARTICIPACIÓN ESCOLAR ACTIVA O DESEMPEÑO ACADÉMICO**

Los niños, adolescentes y jóvenes desplazados forzados internos, además, tienen que fortalecer y demostrar sus avances en las competencias básicas establecidas en los programas curriculares del MEN, con el fin de tener evidencias del nivel de la calidad educativa que están recibiendo, y hacer la retroalimentación necesaria al proceso de formación del perfil académico de la población estudiantil en cada grado, año y nivel educativo. Sentirse educados y preparados con calidad y eficiencia es un indicador fundamental de la satisfacción con la educación inclusiva que no solo se ha predicado sino que,






también, se debe cumplir. No se trata de exigir menos dedicación y esfuerzo, y darles calificaciones iguales a todos aunque rindan menos, pues esto es una concepción errada de la inclusión, la igualdad y la equidad.

Para obtener los resultados esperados en la educación inclusiva, en cuanto al fortalecimiento del desempeño académico, el MEN se sustenta en el Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026: el camino hacia la calidad y la equidad (MEN, 2016), en el cual se le da mayor impulso a estrategias exitosas implementadas anteriormente. Estas son el Programa de cualificación y formación de docentes de educación inicial, básica primaria, secundaria y media, el Programa Todos a Aprender (PTA), el portal Colombia Aprende, y el Programa Computadores para Educar (CPE). El objetivo que persiguen es que los educadores estén actualizados eficientemente en las competencias psicológicas, pedagógicas, didácticas, de evaluación, uso de las TIC y dominio de contenidos de las áreas curriculares de aprendizaje para formar a los estudiantes con la calidad esperada y en atención a sus características (MEN et al., 2021).

El programa oficial de cualificación y formación de docentes de educación inicial, básica primaria, media y secundaria se ha establecido con el fin de fortalecer y mejorar la calidad educativa de Colombia. En este, se aplican procesos de formación profesional a nivel de pregrado y postgrado, y actualización permanente de los docentes en ejercicio, así como el acompañamiento y supervisión de los procesos pedagógico-didácticos y desempeño en general de este personal. Los resultados de este proceso sirven como evaluación que permite seleccionar y ubicar los educadores en las plazas educativas disponibles y contribuyan a mejorar






la preparación académica y ciudadana de los estudiantes y atenderlos de acuerdo con principios de la educación inclusiva y democrática (MEN, 2022).

La formación permanente se realiza in situ mediante las estrategias dadas en el Programa Todos a Aprender desde el año 2012, que incluyen la formación en cascada de dos rutas: (a) la del personal docente de aula y (b) la del personal directivo docente. En el caso de la ruta de los docentes de aula, la formación empieza con la capacitación y contratación del equipo de formadores por parte de coordinadores del MEN. Estos, a su vez, capacitan a docentes que se desempeñarán como tutores de los docentes de aula. Una vez elaborado el plan anual de formación, se desarrollan los siguientes módulos: 1) conocimiento de las didácticas de las áreas de Lenguaje y Matemáticas, 2) Educación Inicial, 3) Gestión de ambientes de aprendizaje, 4) Evaluación y 5) Acompañamiento (MEN, 2022).

En el caso de la ruta del personal directivo, desde el año 2020, los formadores se encargan directamente de su capacitación en: 1) ser directivo líder, 2) ser directivo líder inspirador, 3) ser directivo líder pedagógico y 4) ser directivo líder para el mejoramiento. Progresivamente, los formadores y tutores deben hacer seguimiento de la aplicación de las competencias adquiridas en las instituciones educativas, y realizar reuniones y jornadas para reflexionar y retroalimentar las acciones implementadas por los docentes y rectores en sus respectivos lugares de trabajo (MEN, 2022).

Asimismo, se realizan seminarios y encuentros académicos para presentar, divulgar y reconocer las experiencias y resultados





de las aplicaciones y prácticas pedagógica-didáctica y directivas que son evaluadas por funcionarios acreditados que representan al MEN, organismos e instituciones nacionales e internacionales. A partir de las evidencias de sus resultados, fue premiado por el Programa Regional para el Desarrollo de la Profesión Docente en América Latina y el Caribe (Predalc) en el año 2018 como una experiencia innovadora en materia de formación docente. Igualmente, en el año 2020, se le otorgó el premio UNESCO-Hamdani bin Rashid Al-Maktoum, de “Prácticas destacables para el mejoramiento de la eficacia de los docentes en todo el mundo”, entre más de 190 experiencias postuladas. En esta oportunidad, fue reconocido dentro del ranking de los diez mejores proyectos (MEN, 2022).

Uno de los recursos con amplias estrategias para propiciar la formación permanente es el portal digital Colombia Aprende, el cual cuenta con diversos recursos audiovisuales y textuales sobre contenidos pertinentes de las áreas de aprendizaje, los estándares básicos de competencias, pedagogía, didáctica, psicología y basamentos legales para la consulta, discusión, actualización y aplicación en la práctica pedagógica-didáctica.

Asimismo, se realizan evaluaciones nacionales anuales como son las Pruebas SABER 3°, 5°, 7°, 9°, 11° para calificar el nivel de rendimiento de los estudiantes en las áreas de lengua matemática, ciencias naturales, ciencias sociales, ciudadanas e inglés, según el nivel educativo al cual correspondan. Estas pruebas permiten verificar el nivel de progreso en las distintas instituciones educativas oficiales y privadas ubicadas en todos los departamentos del territorio nacional, y facilitar la comparación y retroalimentación de los procesos educativos aplicados por rectores, docentes, estudiantes, padres y representantes, a fin de





mejorar los procesos e incidir significativamente en las mejoras esperadas a futuro

(Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación, ICFES, 2023).

El Programa Computadores para Educar (CPE), abarca la dotación de computadores, tabletas, pantallas digitales, modems y routers para la conexión de internet de las instituciones educativas oficiales desde educación básica primaria, media y secundaria, y la capacitación de los docentes y profesores en el uso educativo de las TIC. Las evaluaciones realizadas por organismos e instituciones nacionales e internacionales han encontrado que la implementación de este programa ha tenido un impacto positivo y significativo en el mejoramiento del rendimiento académico de los estudiantes, los resultados que han alcanzado en las Pruebas SABER, en pruebas estandarizadas de carácter internacional, la reducción de la deserción escolar y la prosecución educativa antes, durante y después de la pandemia y confinamiento del COVID (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF, 2022).

No obstante, pese a los logros y el impacto evidente, se ha encontrado que hay aspectos de la brecha digital que no han sido superados, tales como la falta de conectividad de internet en muchas localidades de difícil acceso ubicadas en las áreas rurales o zonas selváticas y montañosas, así como las fallas frecuentes de dicha conectividad, la carencia de dispositivos informáticos más eficientes o avanzados por parte de un segmento importante de la población. Asimismo, el proceso de seguimiento y monitoreo del estado de los dispositivos y la conectividad ha sido lento, y





no hay mantenimiento, reparación o sustitución de estos insumos en tiempos justos (UNESCO y UNICEF, 2022).

Al existir esas debilidades en el PCE, se perjudica la consolidación de los avances logrados, principalmente en la población estudiantil más vulnerable y sus familias, dentro de las cuales están las víctimas de desplazamiento forzado interno. En este sentido, también, la UNESCO y la UNICEF (2022) han recomendado que se apliquen estrategias para apoyar y hacer seguimiento a las familias con estas características para beneficiarlas con ayudas adicionales que se materialicen en oportunidades concretas para acceder a las múltiples ventajas de TIC con uso educativo.

## **ESTRATEGIAS DE ATENCIÓN INTERDISCIPLINARIA E INTERINSTITUCIONAL AL INDIVIDUO Y LA FAMILIA**

En el marco legal colombiano, se han establecido políticas públicas que establecen diversos enfoques contextualizados para atender los distintos casos de víctimas de desplazamiento forzado interno: (a) diferenciado, (b) étnico, (c) indígena, (d) de acción sin daño, (e) de género, (f) psicosocial, (g) de orientaciones sexuales e identidades de género, (h) de interseccionalidad, (i) territorial, (j) de prevención y protección, (k) de participación (Alcaldía Mayor de Bogotá y Alta Consejería de Paz, Víctimas y reconciliación, 2022).

La aplicación de esa amplia gama de enfoques con protocolos diferenciados para atender los múltiples casos de desplazados plantea el problema de tener el personal capacitado para brindar






la atención, protección y acompañamiento necesario de forma eficiente, y esto ha forzado al Estado y a las entidades territoriales certificadas al límite de sus propias capacidades no solo para atender los casos emergentes en cada desplazamiento sino, también, para mantener el sistema de protección funcionando permanentemente para garantizar que estas personas puedan sobreponerse efectivamente a su sufrimiento y logren reencauzar sus vidas en nuevos territorios.

En este sentido, se ha encontrado que muchos desplazados viven en condiciones socio-económicas deplorables: con trabajos en la economía informal sin ninguna seguridad, en barrios marginales con pocos o ningún servicio público funcional, sin viviendas propias, obligados a desertar de sus estudios regulares o no continuarlos para poder trabajar en lo que se les presente y obtener lo básico para alimentarse, vestirse y comprar medicinas. Estas afectaciones impiden que la educación inclusiva pueda beneficiar a todos los niños, adolescentes y jóvenes desplazados, pues muchos de ellos no serán inscritos en las instituciones educativas porque tienen que trabajar o ayudar en la crianza de sus hermanos o en los oficios domésticos, pues no es suficiente la ayuda gubernamental (Mariño, 2021).

En la misma complejidad de afectaciones, está el drama de los trastornos mentales que acarrea toda la población desplazada, para la cual los enfoques y protocolos de atención no están a la altura de sus necesidades porque el personal especialista existente (psicólogos, psiquiatras, terapeutas, orientadores, psicopedagogos) es insuficiente para atender la gran cantidad y gravedad de casos que se presentan y que requieren procesos de largo plazo para superarlos. Asimismo, la vinculación interdisciplinaria para que el proceso de atención en la salud






mental y física acompañe de forma coherente a los procesos pedagógico-didácticos aplicados en las instituciones educativas no se cumple eficientemente y genera más presiones al sistema de seguridad social y al sistema educativo (Mariño, 2021).

Es cierto que el Estado colombiano ha creado todo un gran engranaje legal en el cual se ha establecido como abordar a los desplazados en toda su diversidad y dimensiones porque se ha comprendido que, entre otras diversidades humanas, el pueblo Rrom (gitano romaní), las comunidades negras, afrodescendientes, raizales y palenqueras, los pueblos indígenas, la infancia y la adolescencia, las mujeres embarazadas, las personas discapacitadas y los adultos mayores exigen procesos especiales de atención que respeten sus características y necesidades de forma prioritaria para que se cumpla la reparación integral. No obstante, los recursos existentes, la permanencia y consistencia de estos procesos y las actitudes poco receptivas de cierta parte de la población no desplazada dificultan la aplicación (Mariño, 2021).

En concreto, los procesos de acompañamiento personal, familiar y comunitario para restablecer en las víctimas su integridad y sentido en sus vidas, fortalecer la identidad, reconstruir la dignidad y el tejido social, reducir el sufrimiento sentimental y emocional por tantas pérdidas y carencias, reparar los derechos vulnerados, fortalecer y reorientar sus economías personales o familiares y propiciar la formación o recuperación de lazos familiares, de amistad y comunidad son retos muy arduos y complicados que necesitan de la integración, complementariedad, responsabilidad y compromiso del Estado, los funcionarios, los profesionales, las élites gobernantes y económicas y la sociedad en general para que la educación





inclusiva que se desarrolla en los centros educativos trascienda más allá de los espacios escolares.

## ESTRATEGIAS PARA LA PROSECUCIÓN EDUCATIVA

Para propiciar el logro de la prosecución educativa o trayectoria educativa a lo largo de la vida, la UNICEF, y la Corporación de Educación, CORPOEDUCACIÓN (2019), citados por MEN, et al. (2021) consideran que se deben identificar y atender tres grupos de factores que afectan el cumplimiento de este componente:

- A. Factores asociados al proceso de aprendizaje de niñas, niños, adolescentes, jóvenes y personas adultas, como la baja motivación por aprender, la insatisfacción de intereses y necesidades, la excesiva memorización y la poca comprensión de las actividades, entre otros.
- B. Factores asociados a la historia del recorrido de los estudiantes por el sistema educativo, como el ingreso tardío al sistema, la repitencia escolar, intervención o detección temprana, la paternidad y maternidad temprana, entre otros.
- C. Factores asociados a su contexto social e institucional como las distancias con las instituciones educativas, el desplazamiento forzoso, la falta de acompañamiento familiar, el ingreso temprano al sistema laboral, y la percepción negativa frente al proceso educativo por parte de familias y estudiantes, entre otros. (p. 17)





Desde ese punto de vista, garantizar la educación inclusiva permanente durante toda la vida de los seres humanos exige que se apliquen políticas públicas expresadas en programas y estrategias que controlen y resuelvan las condiciones personales, sociales y económicas que dificultan y, en muchos casos, obstaculizan el ejercicio pleno del derecho a la educación, y que en última instancia impiden la movilidad social positiva y el mejoramiento de la calidad de vida y el desarrollo humano integral.

En este sentido, se hace referencia a la necesidad de que exista un sistema de apoyo y asistencia multidisciplinario, interdisciplinario e interinstitucional que vaya más allá de las acciones internas de los centros educativos de los distintos niveles establecidos a nivel nacional. Si bien la prosecución educativa se va propiciando y fortaleciendo en la medida en que la educación inclusiva es aplicada de forma coherente, consistente y eficiente en el sistema educativo y las instituciones educativas que dirige, también se demanda priorizar la garantía de los derechos económicos, de salud física y mental, de la libertad, identidad e integridad de las personas desplazadas que deben ser reparadas.

En este reto, el sistema educativo ha estado cumpliendo sus responsabilidades con méritos reconocidos, pero mientras el conflicto y la violencia armada no sean resueltos desde lo ideológico, político y económico, continuarán las hordas de desplazados desde territorios estratégicos y prioritarios por los intereses poderosos y contradictorios de las variables causantes de este problema complejo que sigue vigente pese a los intentos de pacificación, reconciliación y reparación nacional.





## APORTES SOBRE LA APLICACIÓN DE ESTRATEGIAS PRÁCTICAS PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA CON ÉNFASIS EN LOS DESPLAZADOS

Al haber revisado y analizado las estrategias más recientes implementadas para propiciar la inclusión educativa de los niños, adolescentes y jóvenes víctimas del desplazamiento forzado interno, y al ser docente partícipe de este proceso, se pueden proponer otras estrategias, tales como:

1. Organizar una coordinación de bienestar familiar y estudiantil en cada institución educativa o en la sede principal del centro educativo rural para que especialistas en psicología, trabajo social, medicina y trabajo social puedan atender directamente las necesidades de salud mental, salud física, situación socioeconómica (empleo, bonos de asistencia económica, vivienda, formación laboral, entre otros). Esta coordinación debe estar integrada con las organizaciones y organismos del Estado tanto a nivel nacional como departamental, municipal y local para que se tenga un control permanente y eficiente de la atención integral hacia los desplazados con colaboración directa de fundaciones privadas y otras organizaciones no gubernamentales a fin de lograr el fortalecimiento socioeconómico y de la salud de las madres, padres o representantes de los estudiantes desplazados para que estos sean garantes de la inscripción, participación, permanencia, calidad del desempeño académico y prosecución educativa de sus representados.

2. El personal docente de aula y el personal directivo (rectores) deben ser preparados de forma permanente en estrategias y procedimientos para atender situaciones ordinarias





y extraordinarias que se puedan presentar en la atención de las necesidades de ayuda psicológica, sentimental, emocional, de adaptación e integración social, de relaciones humanas tanto para los estudiantes desplazados como a sus madres, padres y representantes que han sido objeto de esta tragedia nacional. Este proceso de preparación debe realizarse antes de iniciar los períodos académicos, y requiere el acompañamiento, la supervisión y la retroalimentación continua en la medida que sea oportuno, y debería estar articulado con la coordinación de bienestar familiar y estudiantil de cada institución educativa.

3. Los recursos digitales que son aportados en el Programa Computadores para Educar tanto para las instituciones educativas como para los estudiantes deben ser actualizados, recibir el mantenimiento eficiente o la sustitución, según sea el caso, y se tiene que garantizar el funcionamiento correcto de la conexión de internet de manera que la brecha digital que afecta negativamente a las poblaciones más vulnerables, entre ellas a los niños, adolescentes y jóvenes desplazados, pueda reducirse significativamente, y que exista confianza en la honestidad y efectividad de la labor del Estado con respecto a la aplicación de una educación inclusiva exitosa. La existencia de estos recursos, medios y servicios digitales propician y estimulan la asistencia a clases, la permanencia en el sistema educativo, la participación activa y creativa en diversas actividades regulares y eventos especiales, el mejoramiento del desempeño académico y la prosecución educativa.

4. Organizar y ofrecer otras modalidades educativas para los estudiantes desplazados que quieren proseguir sus estudios en la educación media y universitaria, pero que tienen que trabajar para poder cubrir sus necesidades vitales. La modalidad





de formación para el trabajo con acreditación de las prácticas laborales puede facilitar la prosecución educativa, la capacitación en oficios técnicos y artísticos, y la formación universitaria que se les relacione. De esta manera, se propiciaría la integración entre teoría y praxis, y una prosecución educativa que entienda las necesidades materiales y de supervivencia que deben satisfacer todos los seres humanos, especialmente aquellos que han sido los grandes perdedores de las estructuras distópicas de la historia colombiana que siguen causando el desplazamiento forzado interno.

Realmente, las estrategias en materia de educación inclusiva y atención multidisciplinaria e interdisciplinaria para atender a niños, adolescentes y jóvenes desplazados en Colombia solo pueden dar respuestas a las víctimas sobrevivientes de este problema, pero no pueden resolver el problema estructural del conflicto y la violencia armada existente en este país que es el caldo de cultivo y la fuente de origen del desplazamiento forzado. Esta realidad se ha profundizado en su gravedad con el poder, la riqueza e influencia del crimen organizado del narcotráfico y sus aliados de las élites políticas y empresariales. Vale, entonces, alzar la voz de la advertencia y la denuncia de las profundas y complejas consecuencias de mantener la continuidad de este conflicto sin llegar a acuerdos de paz definitiva porque la falta de resarcimiento, reivindicación y reconocimiento hacia esta población vulnerable solo puede estimular el rencor generacional, el resentimiento estructural y la anarquía popular que socavarán la legitimidad y la gobernabilidad de la frágil democracia.





## CONCLUSIONES

1. El sistema educativo de la República de Colombia está sustentado en un enfoque de educación inclusiva que reconoce, desde lo legal, lo teórico y lo curricular, los derechos educativos de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes víctimas de desplazamiento forzado interno que han visto interrumpido su proceso de formación educativa integral. Esto implica que se han dado garantías para su cumplimiento en forma de estrategias, metas e indicadores oficiales de logro establecidos en los planes decenales y quinquenales de los gobiernos nacionales que han estado en la nación desde la década de los años 1990.

2. La educación inclusiva plantea que la formación integral de calidad debe ser un derecho para todos los ciudadanos sin ningún tipo de discriminación. Por ende, se deben aplicar transformaciones en los procesos de inscripción escolar, currículo, enseñanza, aprendizaje, evaluación, acuerdos de convivencia y atención a lo socio-afectivo-emocional para que las personas que hayan sufrido discriminación, marginación e incompreensión por sus características y condiciones de diversa índole sean aceptadas, integradas, motivadas y apoyadas para que se fortalezcan como seres humanos valiosos, reconocidos y resilientes, con proyectos de vida que les den sentido y dirección a sus talentos y potencialidades.

3. La educación inclusiva es mucho más que garantizar el cupo para la inscripción del desplazado en una institución educativa. Ella está formada por varios componentes que indican que la inclusión es un proceso permanente en el cual los educandos se convierten en protagonistas del proceso de formación, a lo largo del cual despliegan sus talentos y potencialidades en las áreas






que se correspondan con sus estilos y características particulares durante toda la vida. Esos componentes abarcan el acceso o ingreso como estudiante regular, la permanencia en el sistema educativo, la participación activa en las diversas actividades institucionales, la obtención de apoyo y atención integral y multidisciplinaria a nivel personal y familiar, la demostración de un desempeño académico satisfactorio y la prosecución educativa.

4. En los últimos cinco años (2019-2024), el Estado colombiano, organizaciones no gubernamentales e investigadores educativos han propuesto, aplicado o analizado diversas estrategias para fortalecer la educación inclusiva para los desplazados en los niveles de educación básica primaria, media y secundaria. En estas estrategias, se percibe que el Estado, el gobierno nacional y los gobiernos departamentales y municipales tienen que integrarse mediante un sistema informativo actualizado que rinda cuentas y estadísticas del proceso de desplazamiento forzado interno, comunicarse estas informaciones y prestar el servicio de atención transitoria y permanente que corresponda en lugares estratégicos. En este sentido, los servicios educativos deben formar parte de esa atención igualitaria, justa y democrática, la cual se debe materializar en transformaciones en las prácticas administrativas, gerenciales, curriculares y docentes para ofrecer procesos de enseñanza, evaluación, trato personal, relaciones interpersonales, apoyo y asistencia personal y familiar que se conviertan en comunes y emblemáticas en cada institución educativa que, a la vez, deben estar integradas con las de otros niveles y modalidades educativas para facilitar la prosecución escolar.





5. Pese a las buenas intenciones y los sólidos fundamentos de carácter democrático y humanista que se aprecian en la educación inclusiva propiciada por el Estado colombiano, todavía hace falta mucho por hacer. La atención multidisciplinaria, interdisciplinaria y transdisciplinaria para estudiantes y familias desplazadas no se ha realizado de manera eficiente y permanente, lo cual ha dificultado la permanencia, participación activa, logro de desempeños académicos satisfactorios, convivencia positiva y prosecución educativa en gran parte de los estudiantes desplazados. En consecuencia, pasan a engrosar los grupos de excluidos que pueblan las crecientes barriadas pobres de las ciudades colombianas que los han recibido sin mejorar su calidad de vida ni encontrar justicia, reparación ni reconocimiento.

## Referencias Bibliográficas

Abello, A., González, H., y Oviedo, I. (2021). El abordaje pedagógico de la memoria del desplazamiento forzado con niños y niñas: una apuesta para el reconocimiento de la otredad en el aula. *Revista Educación*, 45 (2), 1-17. <http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v45i1.43791>

Alcaldía Mayor de Bogotá y Alta Consejería de Paz, Víctimas y reconciliación, (2022). Protocolos para la atención a población víctima del conflicto armado: Plan de contingencia para la atención y ayuda humanitaria inmediata. <https://observatorio.victimasbogota.gov.co/sites/default/files/documentos/Anexo%20.%20Protocolos%20de%20Atención%20a%20Víctimas.pdf>





Almeida, C., Castillo, J., y Meneses, N. (2021). Proceso de adaptación de víctimas de desplazamiento forzado del sur del César. *Eirene. Estudios de paz y conflictos*, 4 (6), 131-152. <https://estudiosdepazyconflictos.com/index.php/eirene/article/view/123/60>

Amézquita, L., y Trimiño, C. (2020). Pedagogías para la paz, la relevanciadelaperspectivadegénerosylainterseccionalidad. *Revista Historia de la educación latinoamericana*, 22 (35). <https://doi.org/10.19053/01227238.u918>


Asamblea Nacional Constituyente de Colombia (1991). *Constitución Política de Colombia*. [https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma\\_pdf.php?i=4125](https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma_pdf.php?i=4125)

Centro de Investigación y Desarrollo (2024). *Educación inclusiva y diversidad*. <https://biblioteca.ciencialatina.org/wp-content/uploads/2024/04/Educacion-Inclusiva-y-Diversidad.pdf>

Centro de Monitoreo del Desplazamiento Interno (2024). Informe global sobre desplazamiento interno. <https://api.internal-displacement.org/sites/default/files/publications/documents/IDMC-GRID-2024-informe-global-sobre-desplazamiento-interno.pdf>

Congreso de la República de Colombia (1994). *Ley 115, General de Educación*. [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-85906_archivo_pdf.pdf)





Congreso de la República de Colombia (1997). Ley 387. <https://www.unidadvictimas.gov.co/wp-content/uploads/2016/03/ley-387-de-1997.pdf>

Congreso de la República de Colombia (2006). Ley 1098. [https://www.oas.org/dil/esp/codigo\\_de\\_la\\_infancia\\_y\\_la\\_adolescencia\\_colombia.pdf](https://www.oas.org/dil/esp/codigo_de_la_infancia_y_la_adolescencia_colombia.pdf)

Congreso de la República de Colombia (2003). Ley 812. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=87> 95


Consejo Nacional de Política Económica y Social (1997). Conpes 2904. <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/CONPES/Económicos/2904.pdf>

Consejo Nacional de Política Económica y Social (1999). Conpes 3057. <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2002/1379.pdf>

Cruz, P., y Hernández, L. (2022). La educación inclusiva en la escuela contextualizada desde la pandemia. *Cultura Educación y Sociedad*, 13(1), 255-268. <https://doi.org/10.17981/cultedusoc.13.1.2022.15>

Cubillos, A. (2022). Rupturas y continuidades de las trayectorias educativas en las memorias del desplazamiento forzado en el contexto escolar del Colegio Kimy Pernía Domicó. (Trabajo de grado de Maestría en Estudios Sociales, Universidad Pedagógica Nacional). <http://repositorio.pedagogica.edu>.





[co/bitstream/handle/20.500.12209/17743/Rupturas%20y%20continuidades%20de%20las%20trayectorias%20](https://doi.org/10.500.12209/17743/Rupturas%20y%20continuidades%20de%20las%20trayectorias%20)

Delgado, K., Vivas, D., Sanchez, J., y Carrión, C. (2021). Educación inclusiva en la educación superior: Propuesta de un modelo de atención en Ecuador. *Revista de ciencias sociales*, 27(Extra 3), 14-27.

Díaz, L., y Lizárraga, B. (2021). Educación Inclusiva en Iberoamérica: Contextualización desde organismos supra nacionales. *RINED: Revista de Recursos para la Inclusión Educativa*, 1(1), 176-186.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia y Corporación de educación (2019). Orientaciones para proteger las trayectorias educativas de las y los adolescentes y jóvenes. <https://www.unicef.org/colombia/media/5786/file/Proceso%20de%20registro%20y%20comunicaci%C3%B3n%20del%20proceso%20de%20aprendizaje%20del%20estudiante.pdf>

Gil, M. (2023). Historia, desarrollo y análisis del conflicto armado interno en Colombia desde sus raíces hasta la contemporaneidad. <https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/25578/Articulo%20de%20investigaci%C3%B3n%20Mauricio%20Gil.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Gómez, M., y Duque, I. (2021). Marco normativo en niños, niñas y adolescentes desplazados. <https://www.uexternado.edu.co/bitstream/handle/10901/25578/Articulo%20de%20investigaci%C3%B3n%20Mauricio%20Gil.pdf?sequence=1&isAllowed=y>





[edu.co/wpcontent/uploads/2021/12/marco-normativo-y-politicas-publicas-en-ninos.pdf](https://www.udec.edu.co/wpcontent/uploads/2021/12/marco-normativo-y-politicas-publicas-en-ninos.pdf)

González, M., y Quecán, D. (2020). Relatos de desplazamiento en niños y niñas de 6 a 12 años en Usme. (Trabajo de grado de Maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas). <https://repository.udistrital.edu.co/items/b0564809-3287-4b7a-9594-8c6de29b1c41>

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (2023). Pruebas SABER 3°, 5°, 7°, 9°. <https://www.icfes.gov.co/pruebas-saber-3-5-7-y-9/>

Mariño, C. (2021). Desplazamiento forzado interno de la infancia en Colombia. <https://www.uexternado.edu.co/wp-content/uploads/2021/12/desplazamiento-forzado-interno-de-la-infanci.pdf>

Martínez, J., y Palacios, G. (2019). Análisis de la Gestión para Resultados en el Marco de la Sociedad del Conocimiento. Revista Atenas, 3 (47), 180 - 197. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=478060102011>

Martínez, J., Palacios, G., y Oliva, D. (2023). Guía para la Revisión y el Análisis Documental: Propuesta desde el Enfoque Investigativo. Ra Ximhai, 19 (1), 67-83. DOI: 10.35197/rx.19.01.2023.03.jm

Ministerio de Educación Nacional (2013). Ley 1620. [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-322486\\_archivo\\_pdf\\_respuestas\\_ciudadanos.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-322486_archivo_pdf_respuestas_ciudadanos.pdf)





Ministerio de Educación Nacional (2013). Decreto 1965, Reglamento de la Ley 1620. [https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-327397\\_archivo\\_pdf\\_proyecto\\_decreto.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-327397_archivo_pdf_proyecto_decreto.pdf)


Ministerio de Educación Nacional, Ministerio de Salud y Protección Social, Fundación Salarriga Concha (2021). Educación para todas las personas sin excepción: lineamientos de política para la inclusión y la equidad en educación. [https://www.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files\\_public/archivos\\_contenidos/AF%20LINEAMIENTOS%20DE%20POLI%CC%81TICA%20ACCESIBLE.pdf](https://www.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/archivos_contenidos/AF%20LINEAMIENTOS%20DE%20POLI%CC%81TICA%20ACCESIBLE.pdf)

Ministerio de Educación nacional (2016). Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026: el camino hacia la calidad y la equidad. [https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-392871\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-392871_recurso_1.pdf)

Ministerio de Educación Nacional (2022). Programa Todos a Aprender del Ministerio de Educación Nacional (Colombia). [https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-363488\\_recurso\\_2.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-363488_recurso_2.pdf)

Molano, A. (2015). Fragmentos de la historia del conflicto armado (1920-2010). <https://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/comisionPaz2015/molanoAlfredo.pdf>





Organización de las Naciones Unidas para la Educación y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2022). Políticas digitales en educación en Colombia. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384129/PDF/384129spa.pdf.multi>


Peco, M., y Peral, L. (2006). El conflicto de Colombia. Ministerio de Defensa, Instituto de Estudios Internacionales y Europeos Francisco Vitoria, Escuela de Guerra del Ejército. [https://publicaciones.defensa.gob.es/media/downloadable/files/links/c/o/conflicto\\_colombia.pdf](https://publicaciones.defensa.gob.es/media/downloadable/files/links/c/o/conflicto_colombia.pdf)

Presidencia de la República de Colombia (2005). Decreto 250. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=15909>

Presidencia de la República de Colombia (2001). Decreto 2562. [https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=52\\_29](https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=52_29)

Realpe, C., y Oino, N. (2021). Incidencia del conflicto armado en la trayectoria escolar de las niñas y los niños del grado primero, sede “la mina” de la institución educativa bachillerato técnico agrícola del municipio de Jambaló - Cauca. <https://repositorio.uniajc.edu.co/server/api/core/bitstreams/eb280880-87d2-45b8-a5b0-f60dcf6e191d/content>





Rincón, B., Collazos, S., y Mosquera, M. (2022). Experiencias de inclusión educativa de tres estudiantes desplazados por el conflicto armado en Colombia que estudian en la Institución Universidad Antonio José Camacho. (Trabajo de grado de Trabajo social, Institución Universitaria Antonio José Camacho). <https://repositorio.uniajc.edu.co/server/api/core/bitstreams/5ef237b6-a697-48a1-a3d4-605acf31c80b/content>

Sánchez, J., Alba, C., y Zubillaga, A. (2021). La formación para la educación inclusiva en los títulos de maestro en educación primaria de las universidades españolas. Revista de educación. <https://doi.org/10.4438/1988-592XRE-2021-393-496>

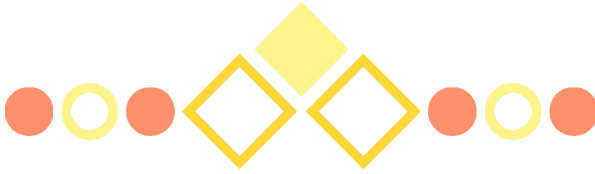
Unidad de Víctimas del Gobierno de Colombia (2024). Registro Único de Víctimas. <https://www.unidadvictimas.gov.co/registro-unico-de-victimas-ruv/>

Vargas, C., y Jurado, M. (2022). La inclusión educativa y atención a la diversidad en educación. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 6(5), Article 5. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v6i5.290](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i5.290)

Yepes, S., y Giraldo, E. (2024). El currículo como un espacio de acogida. <https://doi.org/10.1590/1980531410442>

Zúñiga, S., Mejía, F., Grijalba, D., y Gamboa, M. (2022). Ingreso, permanencia y egreso de personas con diversidad funcional en la educación superior. Cultura, Educación y Sociedad, 13(1), 125-142.





Este estudio tiene como finalidad explorar el impacto de las estrategias eco-pedagógicas en el desarrollo de la inteligencia naturalista en niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA). La pregunta central se basa en la premisa: ¿Cómo pueden estas estrategias promover un mayor interés y conciencia sobre el medio ambiente en este grupo de estudiantes? Se utilizó un diseño de investigación cualitativa con un enfoque participativo. La muestra estuvo compuesta por 12 estudiantes con TEA, seleccionados intencionalmente de la Escuela Normal Superior La Hacienda. Se emplearon diversas técnicas de recolección de datos, incluyendo talleres exploratorios, observación participante y un diario de campo, para documentar el desempeño y las interacciones de los estudiantes durante las actividades. Los hallazgos indican que las estrategias eco-pedagógicas implementadas lograron un aumento significativo en el interés de los estudiantes por el cuidado del medio ambiente. Se observó una mejora en la comunicación y la interacción social, así como un desarrollo notable de habilidades relacionadas con la inteligencia naturalista, como la clasificación de elementos naturales y la sensibilización hacia la flora y fauna local. Los resultados sugieren que la integración de estrategias eco-pedagógicas en la educación de niños con TEA no solo promueve su desarrollo cognitivo y emocional, sino que también contribuye a la formación de hábitos de consumo sostenibles. Se recomienda la implementación continua de estas estrategias en entornos educativos para maximizar su efectividad y fomentar un compromiso duradero con la protección del medio ambiente.

Palabras clave: Inteligencia naturalista, Espectro Autista, Eco-pedagogía, Educación inclusiva.

Este trabajo fue desarrollado en colaboración con el equipo de la cohorte del Programa de Formación Complementaria ENSH 2024. Alonso Blanco Valentina Isabel, Castro Hernández Ladys Vanesa, Cataño Buelvas Milena Andrea, Gómez Cabeza Genis Tatiana, Jiménez Hernández Luz Angela.





## **Eco-pedagogía Inclusiva para potenciar la Inteligencia Naturalista en niños con Trastorno del Espectro Autista**

**Marlon Antonio Meza Hereira**

<https://orcid.org/0009-0009-4968-710X>

[marlonmezah@gmail.com](mailto:marlonmezah@gmail.com)

### **INTRODUCCIÓN**

En el ámbito del desarrollo del mundo debe existir la capacidad de resolver problemas, la posibilidad de planear, incluso de pensar de manera abstracta, para comprender ideas complejas y así aprender de la experiencia, por esto las teorías sobre la inteligencia humana son de gran relevancia, Howard Gardner (1994) invita a realizar un análisis sobre el modelo de las inteligencias múltiples, destacando de esta manera la inteligencia naturalista como una de las ocho inteligencias fundamentales. Esta forma de inteligencia se refiere a la habilidad de un individuo para reconocer, categorizar y emplear elementos del entorno natural, incluyendo flora, fauna y otros componentes del ecosistema. La inteligencia naturalista según Gardner (1999) también abarca la capacidad para observar patrones en la naturaleza, formular hipótesis, y participar activamente en la conservación del medio ambiente.

La inteligencia Naturalista, propuesta por Howard Gardner en su teoría de las inteligencias múltiples, se define como la capacidad para identificar, clasificar y utilizar características del entorno natural. Gardner (1983) argumenta que esta inteligencia permite a los individuos entender y relacionarse eficazmente con el mundo natural, incluyendo la flora, fauna y fenómenos





ambientales. Este tipo de inteligencia se manifiesta en habilidades para reconocer y categorizar especies biológicas, comprender patrones ecológicos, y aplicar este conocimiento en contextos prácticos. Gardner (1993) destaca que la inteligencia naturalista es crucial para profesiones relacionadas con la biología, la ecología y la agricultura, donde el entendimiento del entorno natural es fundamental para el éxito y la innovación.

Investigaciones recientes han ampliado esta definición al considerar Sternberg, (2005) que la inteligencia naturalista no solo como una habilidad de clasificación y observación, sino también como una competencia para desarrollar una relación ética y sostenible con el medio ambiente. La capacidad para aplicar el conocimiento naturalista en la resolución de problemas ambientales y en la promoción de prácticas sostenibles evidencia la relevancia de esta inteligencia en el contexto actual de desafíos ecológicos. Por tanto, la inteligencia naturalista no solo se refiere a la percepción y clasificación de elementos naturales, sino también a la capacidad para utilizar este conocimiento en la protección y gestión de los recursos naturales.

De ahí la importancia de desarrollar la inteligencia naturalista, que radica su contribución a la formación de ciudadanos conscientes y responsables con el planeta, un aspecto crucial en un contexto de crisis ambiental global. Según diversos estudios, como lo expresa Louv, (2008) y Sobel, (2004) que resalta el fomentar que esta inteligencia desde una edad temprana no solo incrementa el conocimiento ecológico, sino que también promueve valores como el respeto y la sostenibilidad. Sin embargo, la investigación educativa ha revelado que la inteligencia naturalista tiende a estar menos desarrollada en ciertos grupos de estudiantes, particularmente en aquellos con Trastorno del Espectro Autista (TEA).





En primer lugar, es importante destacar que los niños con TEA suelen enfrentar desafíos significativos en áreas como la socialización, la comunicación y la expresión emocional. Estos desafíos, como lo resalta Grandin, (2006), pueden influir negativamente en su capacidad para interactuar con el entorno natural de manera intuitiva y significativa. Este hallazgo, en consecuencia, generó una considerable preocupación tanto entre los educadores como entre los investigadores. De hecho, La Escuela Normal Superior La Hacienda (ENSH) la cual es una institución educativa formadora de formadores, localizada en el vértice nororiental del departamento del Atlántico, específicamente en la ciudad capital de Barranquilla, Colombia. Cuenta con una extensión de 14,5 Hectáreas de terreno, las cuales fueron declaradas como una reserva ecológica según el acuerdo 011 del 30 de julio de 1999 del Concejo de Barranquilla, siendo esta área protegida el escenario para el desarrollo del Proyecto Ambiental Escolar (PRAE) denominado “hacia una Pedagogía Ecológica”.

Esto permite el reconocimiento de la importancia de esta inteligencia en el desarrollo integral de los estudiantes, el estudio se propuso identificar las fortalezas y debilidades de los estudiantes en relación con su conexión con el entorno natural y su comprensión sobre la necesidad de cuidar el medio ambiente. A través de la implementación de talleres exploratorios y estrategias eco-pedagógicas, se buscó no solo promover el desarrollo de la inteligencia naturalista, sino también fomentar un compromiso activo con la conservación de la reserva ecológica en la que se encuentra la escuela. Las actividades diseñadas permiten orientar al despertar del interés de los estudiantes por la flora y fauna local.






Los resultados obtenidos revelan un notable avance en la sensibilidad de los estudiantes hacia el cuidado del medio ambiente y su capacidad para aplicar conceptos de las ciencias naturales. Además, se observó un fortalecimiento de la interacción social, la comunicación asertiva y la expresión emocional a través del trabajo colaborativo y el intercambio de ideas con compañeros y maestras en formación. Con base en estos hallazgos, se elaborarán estrategias eco-pedagógicas las cuales serán implementadas, destinada a padres y docentes para que puedan recrearlas y continuar promoviendo el desarrollo de la inteligencia naturalista en sus hijos y estudiantes, tanto en el contexto escolar como familiar. Además, se plantean recomendaciones para que los educadores y padres participen activamente en actividades que fortalezcan las habilidades de los estudiantes, asegurando así la sostenibilidad y el impacto positivo de este enfoque educativo en el futuro. Este trabajo no solo contribuye al desarrollo personal de los estudiantes con TEA, sino que también aboga por un cambio en la relación entre los seres humanos y la naturaleza.

## VOCES DE LOS PILARES ACADÉMICOS

La novedad de la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner radica en la identificación de ocho tipos de inteligencia que se desarrollan de manera diversa en cada individuo. Esta teoría subraya la importancia de que cada persona reconozca sus fortalezas y debilidades para lograr un avance significativo en sus capacidades. En este contexto, la inteligencia naturalista, que se define como la habilidad para clasificar y comprender elementos del medio ambiente, es crucial. Sin embargo, muchos estudiantes, especialmente aquellos con trastorno del espectro autista (TEA), presentan un desarrollo






limitado de esta inteligencia, lo que resalta la necesidad de estrategias pedagógicas que promuevan una conciencia ambiental.

El estudio revela que, a pesar de los esfuerzos en el ámbito escolar y familiar, la sensibilidad hacia la conservación de la naturaleza en estudiantes con TEA no ha sido suficientemente estimulada. Por lo tanto, el presente proyecto busca implementar estrategias eco pedagógicas que despierten su interés por el entorno natural, mediante actividades como salidas de campo, clasificación de especies, y campañas de reciclaje. La viabilidad del proyecto se apoya en la presencia de 12 estudiantes diagnosticados con TEA y el compromiso de sus familias, lo que permite un trabajo de campo efectivo.

El impacto educativo de este proyecto es significativo, ya que no solo se enfoca en mejorar la conciencia ambiental de los estudiantes con TEA, sino que también puede potenciar su rendimiento académico en ciencias naturales y fomentar relaciones interpersonales saludables. Al trabajar en grupo, se espera que los estudiantes desarrollen habilidades comunicativas y emocionales, promoviendo un sentido de pertenencia y responsabilidad hacia su entorno. En última instancia, el proyecto tiene el potencial de influir en la comunidad educativa en su conjunto, generando un cambio en los hábitos que afectan el desarrollo sostenible y sirviendo como modelo para otras instituciones que buscan la inclusión de estudiantes con TEA.

Algunos aportes importantes que permitieron profundizar fueron, la investigación de Martín (2014) sobre la inteligencia naturalista resalta la necesidad de enseñar a los niños a amar la naturaleza, enfocándose en biología. Utilizando un enfoque





cuantitativo y la técnica “C y R” **“Comprensión y Reflexión”**, es una estrategia educativa diseñada para fomentar un aprendizaje profundo y crítico en los estudiantes. Su enfoque se basa en dos componentes clave:

**Comprensión:** Este primer paso implica que los estudiantes lean, escuchen o exploren un contenido específico. Se les anima a identificar ideas principales, conceptos relevantes y detalles importantes. La comprensión se facilita a través de preguntas guiadas y discusiones en grupo, permitiendo a los alumnos captar la esencia del material.

**Reflexión:** Una vez que los estudiantes han comprendido el contenido, el siguiente paso es la reflexión. Aquí, se les invita a pensar críticamente sobre lo que han aprendido, relacionándolo con sus experiencias previas y contextos personales. Esta etapa promueve el análisis, la evaluación y la conexión de ideas, lo que ayuda a los estudiantes a internalizar el conocimiento y aplicarlo en situaciones prácticas.

Al integrar la técnica “C y R” en el aula, se busca no solo mejorar la comprensión de los contenidos, sino también desarrollar habilidades críticas y de resolución de problemas, favoreciendo un aprendizaje activo y significativo. Esta técnica se adapta a diversas disciplinas y niveles educativos, siendo una herramienta valiosa para promover el pensamiento crítico en los estudiantes. De esta manera se demostró que los estudiantes aprenden mejor mediante proyectos prácticos. Esto sugiere que fomentar la inteligencia naturalista es crucial, lo que se alinea con el objetivo del proyecto de promoverla en estudiantes con TEA.






Lo propuesto por Domenech (2021) analizó la integración de la inteligencia naturalista en el currículo de Educación Ambiental, descubriendo que este enfoque mejora el aprendizaje y la inteligencia emocional. Las actividades prácticas con la naturaleza fueron fundamentales para desarrollar habilidades pro ambientales. Estos hallazgos proporcionan bases teóricas y metodológicas para el proyecto en la ENSH, orientando las estrategias pedagógicas necesarias. Por otra parte, Marcos (2015), en Barcelona, diseñó una propuesta de intervención para desarrollar la inteligencia naturalista en niños de educación infantil, destacando los riesgos del uso excesivo de tecnología. Su enfoque práctico y de contacto con la naturaleza sirve como guía para estructurar actividades para estudiantes con TEA en un entorno ecológico.

Aportes nacionales como la investigación de Zabala (2017) se centró en diseñar estrategias didácticas para niños con necesidades educativas especiales, subrayando la inclusión y el desarrollo de la inteligencia naturalista. Este estudio aporta estrategias prácticas que pueden implementarse para fomentar el respeto por la naturaleza en estudiantes con TEA. También Maturana y Lombo (2019) analizaron un programa pedagógico que fortaleció la inteligencia naturalista en estudiantes de cuarto de primaria, encontrando una correlación positiva con el pensamiento crítico. Esto ofrece información valiosa para el marco teórico del proyecto en la ENSH, subrayando la importancia de fortalecer esta inteligencia. La propuesta de Ramírez (2017) en Sibaté se enfocó en la apropiación del territorio y el cuidado del medio ambiente. Este enfoque práctico puede servir para promover la inteligencia naturalista y sensibilizar a los estudiantes con TEA sobre su entorno.





Un aporte local fue el estudio de Castilla y Miranda (2019) sobre el proyecto PRAE evidenció la falta de sensibilización ambiental en escuelas. Este hallazgo resalta la necesidad de estrategias pedagógicas que concienticen a los estudiantes con TEA sobre el cuidado del medio ambiente. Lo que resalta lo propuesto por Olmos (2022) sobre la educación ambiental en el Instituto Ariano subrayó el interés de los estudiantes en la conservación, pero también la falta de acción. Esto señala la importancia de implementar estrategias efectivas que fomenten el reciclaje y el consumo responsable. Por último, el proyecto “Integra-t” del Colegio San José (2023) se centra en la mejora del ambiente escolar a través de acciones colectivas. Sus enfoques y ejes temáticos proporcionan un marco útil para estructurar tareas que fortalezcan la conciencia ambiental y la inteligencia naturalista en estudiantes con TEA de la ENSH.

## PILARES INVESTIGATIVOS

Teniendo en cuenta todos los aportes se pueden abordar tres conceptos clave en este proyecto: inteligencia naturalista, estrategias eco-pedagógicas y trastorno del espectro autista.

Introducida por Howard Gardner en 1995, la inteligencia naturalista se refiere a la capacidad de relacionarse con el medio ambiente y entender las diversas especies de flora y fauna. Las personas con esta inteligencia son capaces de distinguir, clasificar y manipular elementos naturales. Se caracterizan por:

- Deseo de comprender el funcionamiento de los objetos.
- Preocupación por el medio ambiente.





- Habilidad para clasificar flora y fauna.
- Exploración de nuevas especies.
- Uso de herramientas de observación (microscopios, prismáticos).
- Interés en carreras científicas como biología o zoología.

Según Prieto Sánchez (2002), esta inteligencia permite detectar y categorizar aspectos de la naturaleza, como especies y fenómenos climáticos.

La eco-pedagogía se relaciona con la educación ambiental. Gadotti destaca su papel en la formación de actitudes de valoración hacia el medio ambiente. En el Foro Global de Río (1992), se subrayó la importancia de la eco-pedagogía para el desarrollo sostenible. Según Zimmerman, la eco-pedagogía implica enseñar sobre los hábitats de los seres vivos, integrando temas ambientales en el aula. Las estrategias eco-pedagógicas incluyen salidas de campo, visitas a parques ecológicos y actividades de cultivo, diseñadas para promover la reflexión y el compromiso con la conservación del entorno natural.

Según el Manual Diagnóstico y Estadístico DSM-5 (2016), el trastorno del espectro autista (TEA) es un grupo de trastornos neurológicos que afectan la interacción, comunicación, aprendizaje y comportamiento de las personas. Los síntomas suelen aparecer en los primeros dos años de vida e incluyen:

- Dificultades para comunicarse e interactuar.
- Intereses limitados y comportamientos repetitivos.





- Afectación en el desempeño escolar y social.

El término “espectro” abarca la variabilidad en la severidad y tipo de síntomas. El diagnóstico incluye criterios como déficits en la comunicación y patrones conductuales repetitivos. Se clasifica en niveles de severidad, que indican el grado de apoyo necesario. El DSM-5 unifica categorías previas como el síndrome de Asperger bajo el TEA, enfatizando la dimensionalidad del trastorno y la dificultad de establecer límites precisos entre subgrupos.

El estudio se centra en la promoción de la inteligencia naturalista en estudiantes con trastorno del espectro autista (TEA) en la Escuela Normal Superior La Hacienda, una institución pública y reserva ecológica en Barranquilla. Esta escuela, con más de 110 años de historia, se dedica a la formación de educadores y ha asumido un fuerte compromiso con la inclusión, atendiendo a un número creciente de estudiantes con diversas discapacidades.

Entre las problemáticas más destacadas se encuentran la escasa sensibilidad y compromiso hacia el cuidado del medio ambiente en estudiantes con TEA, evidenciado en investigaciones previas que muestran un bajo desarrollo de su inteligencia naturalista. Además, las dificultades en la comunicación y la socialización inherentes a este trastorno limitan su capacidad para interactuar con el entorno y sus compañeros.

El desarrollo de la inteligencia naturalista es crucial, ya que permite a los estudiantes establecer conexiones con la naturaleza, mejorar su concentración y fomentar habilidades sociales. Se proponen actividades al aire libre, como caminatas, observación de flora y fauna, y clasificación de elementos naturales, que





buscan no solo despertar su curiosidad, sino también facilitar su inclusión y mejorar su bienestar emocional. La pregunta central del estudio es: ¿cómo promover eficazmente el desarrollo de la inteligencia naturalista en estos estudiantes? Esto plantea la necesidad de estrategias educativas adaptadas que respondan a las características únicas de cada estudiante.


## APRENDIZAJE LÚDICO Y NATURISTA

Estos conceptos son fundamentales para la investigación, ya que proporcionan el marco teórico para explorar la relación entre la inteligencia naturalista y las estrategias eco-pedagógicas en niños con TEA. Esta investigación en sus preliminares que inicia en el año 2021 en la Escuela Normal Superior La Hacienda resalta que los estudiantes con TEA tienen una inteligencia naturalista poco desarrollada. Para incentivar, se proponen estrategias eco-pedagógicas que fomentan su desarrollo integral.

Promover la inteligencia naturalista ayuda a los niños a ser más reflexivos, comprensivos y sensibles ante fenómenos naturales y la preservación del medio ambiente. A través de la observación y la exploración sensorial, los niños descubren su entorno natural, lo que contribuye a formar una conciencia ambiental. La Escuela, como reserva natural, ofrece un contexto ideal para implementar estas estrategias.

Los beneficios incluyen la oportunidad de observar y cuidar plantas y animales, aprendiendo sobre ciclos vitales y fomentando la curiosidad por el funcionamiento de la naturaleza. La terapia hortícola por otra parte, según Karthikeyan (2018), ayuda a los niños a crear vínculos emocionales con la naturaleza,





favoreciendo su empatía y socialización. La implicación de los padres es crucial, ya que su participación puede potenciar el aprendizaje de sus hijos. Establecer conexiones con la naturaleza contribuye al desarrollo de habilidades comunicativas, cognitivas y sensoriales, despertando en los niños el deseo de explorar su entorno. La terapia hortícola demuestra beneficios en la reducción del estrés y la mejora de relaciones sociales y la conexión con la naturaleza permite a los niños regular sus emociones, mejorar su rendimiento académico y fortalecer sus habilidades motrices y afectivas.

Los beneficios específicos de promover la inteligencia naturalista en niños con TEA incluyen:

1. Cuidado e interacción con plantas y animales.
2. Aprendizaje sobre ciclos vitales.
3. Comprensión del funcionamiento de sistemas naturales.
4. Reconocimiento de relaciones entre elementos del entorno.

Orientaciones Didácticas para Promover el Desarrollo de la Inteligencia Naturalista en el Ámbito Escolar

La eco-pedagogía, que combina los conceptos de hábitat y educación, enfatiza la importancia de desarrollar los sentidos en los estudiantes para fomentar una conciencia ambiental. Según Marcel Zimmerman (2013), la educación debe ser didáctica y lúdica, integrando experiencias que permitan un aprendizaje significativo.





El juego es esencial para el desarrollo cognitivo y emocional de los niños, proporcionando experiencias espontáneas que estimulan la curiosidad. La educación ambiental debe integrarse en todas las asignaturas, promoviendo actividades en entornos naturales como paseos y salidas ecológicas.


Es fundamental planificar estas actividades para mejorar la integración social y ofrecer experiencias educativas irremplazables en el ámbito ecológico. Al aprender de manera lúdica, los estudiantes pueden alcanzar su autorrealización y desarrollar una comprensión holística del medio ambiente.

## MÉTODO

### LA RUTA

El sendero metodológico del proyecto, incluyó el paradigma, tipo de investigación, enfoque, población y muestra, delimitación, y técnicas e instrumentos para la obtención de información. Donde la investigación se estructuró bajo el paradigma hermenéutico, que reconoce múltiples realidades y enfatiza la interacción entre sujeto y objeto, influenciada por los valores del investigador. La función final es comprender la conducta de los participantes mediante la interpretación de los significados que ellos otorgan a sus acciones. En este contexto, el paradigma histórico-hermenéutico es clave para observar y entender el comportamiento de estudiantes con trastorno del espectro autista (TEA) en relación a la naturaleza. Se buscó identificar fortalezas y debilidades, diseño de propuestas pedagógicas, y valoración de logros en el desarrollo de la inteligencia naturalista. El trabajo se basó de manera cualitativa,






basado en la recolección de datos no estandarizados. A través de una muestra pequeña, se buscó profundizar en las motivaciones y criterios de decisión de los participantes. La investigación cualitativa se caracteriza por su enfoque en propiedades y cualidades de los fenómenos, con métodos como entrevistas y observaciones. Los resultados se interpretaron en su contexto y no se representaron cuantitativamente.

De esta manera el enfoque etnográfico permitió describir e interpretar el comportamiento de grupos humanos. Busco captar significados en el contexto donde se producen las acciones, a través de la participación directa del investigador. Se realizaron observaciones y entrevistas semiestructuradas, considerando las características del grupo estudiado. El alcance es descriptivo, especificando el comportamiento y sensibilidad de los estudiantes con TEA respecto al cuidado del medio ambiente. Se valoró su expresión oral y compromiso con la conservación, así como su interacción social y creatividad en el contexto de actividades relacionadas con la naturaleza. Donde se utilizaron varias técnicas, incluyendo un taller exploratorio, observación participante y un diario de campo. El taller exploratorio busco identificar habilidades y actitudes en relación con la inteligencia naturalista. La observación participante permitió una inmersión en el contexto social, mientras que el diario de campo registra observaciones y reflexiones del investigador durante el proceso. Para la población está se compuso por 12 estudiantes con TEA en la Escuela Normal Superior La Hacienda.

La muestra se seleccionó intencionalmente y estuvo formada por 5 estudiantes que participarán en las actividades diseñadas para promover su desarrollo en inteligencia naturalista. Se llevó a cabo en la Escuela Normal Superior La Hacienda, que cuenta





con un enfoque inclusivo y una reserva ecológica. Se centró en estudiantes con TEA de entre 9 y 14 años, explorando su sensibilidad hacia la protección del medio ambiente y diseñando estrategias pedagógicas adecuadas entre febrero de 2023 y junio de 2024.


Las técnicas de recolección de datos permitieron recopilar, organizar y presentar datos, ayudando a responder preguntas, probar hipótesis y evaluar resultados. En este documento se evidencia la implementación de las siguientes técnicas:

Taller Exploratorio: facilitó el desarrollo de habilidades y destrezas, permitiendo a los estudiantes con TEA explorar sus capacidades en un entorno práctico. Se centró en identificar fortalezas y debilidades en relación con la inteligencia naturalista. El taller incluyó actividades como:

- Salida de campo para valorar impresiones sobre el medio ambiente.
- Siembra de una planta para detectar sensibilidad hacia el cuidado ambiental.
- Proyección de un documental seguido de una actividad pictórica sobre la protección del medio ambiente.
- Elaboración de un trabajo manual con materiales reutilizables. Las actividades fueron validadas por expertos, asegurando su pertinencia con los objetivos de la investigación.

Observación Participante: Esta técnica implicó la observación continua y sistemática del grupo estudiado, integrándose en su contexto. Permitted entender tanto las prácticas





como los significados que tienen para los participantes. Durante el proyecto, se usó una guía de observación validada que permitió registrar el desempeño de cada estudiante en las actividades eco pedagógicas, clasificando los logros en “logrado”, “no logrado” o “en desarrollo”.

**Trabajo de Campo:** Consistió en la recolección de datos en entornos reales, proporcionando una visión auténtica de las condiciones del estudio. En esta investigación, se centró en la aplicación de estrategias eco pedagógicas diseñadas para fomentar la inteligencia naturalista en estudiantes con TEA.

**Diario de Campo:** se registraron las observaciones, reflexiones y detalles sobre el desarrollo de la investigación. Incluye notas, dibujos y fotografías, y es crucial para comprender el contexto social y cultural. El diario ayudó a documentar el desempeño de los estudiantes durante las estrategias implementadas, revelando aspectos humanos y sociales del proceso de investigación.

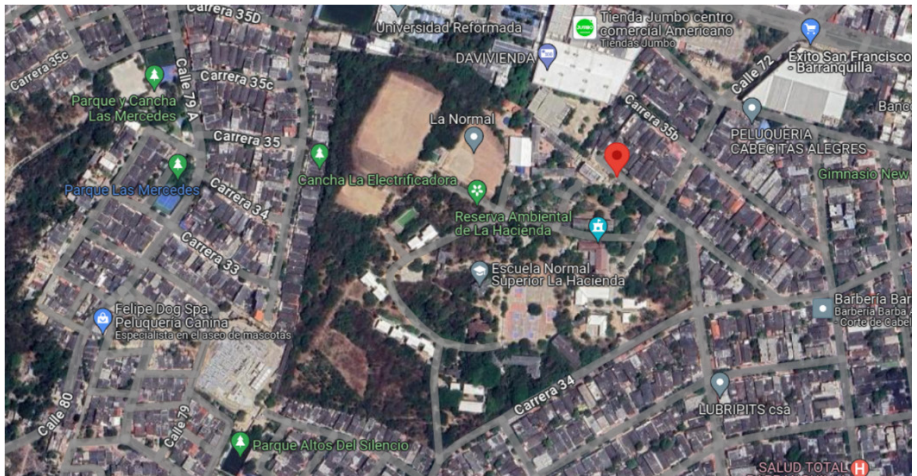
## CONTEXTO

Las extensiones de la ENSH son terrenos de conservación ecológica de flora y fauna que han sido considerados durante más de 20 años como un pulmón para la ciudad. Dentro de esta urbe reconocida como Distrito Especial, Industrial y Portuario de Colombia, la institución educativa se encuentra ubicada en el suroccidente de la ciudad en la carrera 35#72-35, Google s.f., (2023). Un espacio de cuidado ambiental que se halla rodeado por una amplia zona de desarrollo urbano, limitando al sureste, oeste y sur por espacios predominantemente residenciales, al norte y noreste por centros académicos y espacios comerciales.



La Figura muestra la imagen satelital de los terrenos de la escuela y sus alrededores, donde se evidencia la preservación de la zona boscosa dentro del espacio urbano.


Imagen satelital de la reserva ecológica de la Escuela Normal Superior La Hacienda y sus alrededores.



Nota. Adaptado de [Reserva ambiental de La Hacienda], de Google, s.f., <https://maps.app.goo.gl/6hspSrnc1vkH2UqUA>. Todos los derechos reservados para 2023 por Google. Adaptado con permiso del autor.

## APLICACIÓN

Con el objetivo de abordar esta brecha, la presente investigación se centró en diseñar estrategias pedagógicas que promuevan el desarrollo de la inteligencia naturalista en estudiantes con TEA. Inicialmente, se realizó un taller exploratorio para evaluar la sensibilidad de estos estudiantes hacia el cuidado del medio ambiente, en particular de una reserva ecológica



cercana. Este primer acercamiento permitió a los investigadores recoger valiosa información sobre las actitudes y percepciones de los estudiantes, que sirvió de base para el diseño de 16 estrategias eco-pedagógicas específicas.

Las estrategias a desarrollar incluyeron actividades como la observación directa de especies animales y vegetales presenten en el contexto, la realización de proyectos de jardinería y la participación por medio de campañas de conservación ambiental, serán fundamental en la obtención de información necesaria para la investigación. Estas actividades permitirán a los estudiantes no solo la adquisición de conocimientos sobre la biodiversidad y la importancia de preservar los ecosistemas, sino que también permitirá desarrollar habilidades para generar mejoras en el área socioemocional. Esta interacción con el entorno natural según Kuo, Barnes, & Jordan (2019), facilitará la socialización entre los estudiantes, promoviendo la cooperación y el intercambio de ideas, lo cual es fundamental en el desarrollo de competencias comunicativas en niños con TEA.

## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados identificaron que la inteligencia naturalista era una de las menos cultivadas entre los estudiantes con TEA. A pesar de los numerosos beneficios potenciales de las actividades eco-pedagógicas para niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA), la implementación efectiva de estas prácticas puede enfrentar diversas problemáticas. Se observaron varias problemáticas significativas en el desarrollo de la inteligencia naturalista en estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA), tales como: Desafíos en la adaptación de actividades, Formación especializada de educadores, Limitación de recursos






y Entornos adaptados. Estas problemáticas destacan la necesidad de enfoques educativos bien planificados y recursos adecuados para mejorar el desarrollo de la inteligencia naturalista en estudiantes con TEA. La implementación de estrategias pedagógicas específicas y la capacitación especializada para educadores son esenciales para superar estos desafíos y fomentar un compromiso más profundo con la sostenibilidad entre todos los estudiantes.

En primer lugar, la adaptación de estas actividades para satisfacer las necesidades específicas de los niños con TEA puede ser un desafío significativo. Estos niños a menudo requieren estructuras de rutina y entornos altamente predecibles, lo que puede entrar en conflicto con la naturaleza variable y a menudo impredecible de las actividades al aire libre.

Además, la falta de formación especializada para educadores en estrategias de inclusión en actividades eco-pedagógicas puede limitar la efectividad de estas intervenciones. La capacitación insuficiente puede resultar en una implementación inadecuada que no aborda adecuadamente las barreras sensoriales y comunicativas que enfrentan estos estudiantes. Por último, el acceso a recursos y entornos naturales adaptados puede ser limitado, especialmente en áreas urbanas o en escuelas con presupuestos restringidos, lo que puede dificultar la aplicación de actividades eco-pedagógicas efectivas para niños con TEA. Estos desafíos subrayan la necesidad de enfoques bien planificados y recursos adecuados para maximizar los beneficios de las actividades eco-pedagógicas en esta población.






Los resultados del estudio evidenciaron que los estudiantes con TEA involucrados en estas actividades demostraron un notable aumento en su interés y compromiso con la protección de la naturaleza. Además, se observó un impacto positivo en su capacidad para expresar emociones y para interactuar de manera más efectiva con sus compañeros y maestras en formación. Estos hallazgos subrayan la efectividad de las estrategias ecopedagógicas implementadas, sugiriendo que su aplicación podría ser beneficiosa en diversos contextos educativos, no solo para estudiantes con TEA, sino también para la población estudiantil en general.

La inteligencia naturalista, según la teoría de Gardner, implica la capacidad para reconocer, clasificar y utilizar el conocimiento sobre el entorno natural, siendo crucial para la conservación y la gestión ambiental. Aunque esencial para enfrentar desafíos ecológicos, esta inteligencia a menudo está menos desarrollada en estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA). La investigación buscó abordar esta brecha mediante el diseño de estrategias pedagógicas eco-pedagógicas, que han demostrado ser efectivas para aumentar el interés de los estudiantes con TEA en la protección del medio ambiente y mejorar sus habilidades socioemocionales. Estos hallazgos destacan la importancia de adaptar las prácticas educativas para fomentar la inteligencia naturalista en todos los estudiantes y promover un compromiso más profundo con la sostenibilidad.

Todos estos datos permiten resaltar la importancia del estudio de este tipo de inteligencia en el contexto particular estudiado, según Salvia & Cilenti, (2020) nos exhorta a observar que el modelo de eco-pedagogía, nos permite por medio de estas actividades no solo a educar sobre el medio ambiente, sino que





también promuevan habilidades importantes para el aprendizaje y la adaptación. Y se logró destacar algunos beneficios de las Actividades Eco-Pedagógicas en Niños con TEA. Los cuales se destacará de la siguiente manera:

## **CONCIENCIA AMBIENTAL Y EL CONOCIMIENTO SENSORIAL**

La conciencia ambiental según Padilla (2021) “es la actitud, la acción y el saber sobre los efectos de la actividad humana en favor o en contra del equilibrio medioambiental” (pág. 3). Durante la época de pandemia se ha percibido un incremento de acciones encaminadas a la conciencia ambiental en los estudiantes y comunidad debido a la presencia de ríos cristalinos, mares con presencia de biodiversidad, ciudades invadidas por especies salvajes y silvestres, atmósfera limpia y descenso en los índices de contaminación de suelos, aguas y aire. Por otra parte, Naranjo (2018). “El sistema de influencias pedagógicas encaminadas a formar las vías del conocimiento sensorial y perfeccionan las sensaciones, percepciones y representaciones de los educandos, es un sistema encaminado a la formación de procedimientos generalizados para examinar las cualidades de los objetos que se perciben” (pág. 1). Las actividades eco-pedagógicas permitieron a los niños con TEA interactuar con su entorno de maneras que pueden ser especialmente beneficiosas para su desarrollo sensorial. Groninger, (2018) nos resalta que el contacto con la naturaleza y las experiencias al aire libre pueden ayudar a mejorar la percepción sensorial y reducir la hiper o hiposensibilidad a estímulos ambientales. De esta manera el contacto con entornos naturales ha demostrado tener efectos calmantes y puede mejorar la atención y el comportamiento en niños con TEA.





## HABILIDADES SOCIALES Y DE COMUNICACIÓN

Al hablar de habilidades sociales nos referimos a cualquier destreza relacionadas con la conducta social en sus diversas manifestaciones, de esta manera estas habilidades según García (2017) son las conductas necesarias para interactuar y relacionarse con los iguales y con los adultos de forma efectiva y mutuamente satisfactoria. Si se realiza una cohesión con las habilidades comunicativas las cuales según Upegui (2009) hace referencia a la competencia que tiene una persona para expresar sus ideas, sentimientos, necesidades, sueños y deseos por medio del lenguaje oral y escrito. Asimismo, Upegui (2009) “la capacidad para comprender los mensajes que recibe a través de estos códigos. Esta propuesta didáctica está orientada específicamente hacia el desarrollo de las siguientes habilidades comunicativas: hablar, escuchar, leer y escribir” (pág. 193).

Al participar en actividades eco-pedagógicas en un entorno grupal proporciona oportunidades para mejorar las habilidades sociales y de comunicación. Las actividades al aire libre y los proyectos de grupo permiten a los niños con TEA practicar la comunicación y la colaboración en un contexto menos estructurado que el aula tradicional. Murray et al., (2014). Nos resalta que estos entornos ofrecen oportunidades para la interacción social en un marco menos estresante y más centrado en el aprendizaje práctico





## DESARROLLO DE HABILIDADES CRÍTICAS Y RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS


El desarrollo de habilidades críticas y de resolución de problemas es esencial en la educación actual, dado el contexto complejo y cambiante en el que viven los estudiantes. Estas habilidades les permiten analizar información, abordar desafíos de manera creativa y encontrar soluciones efectivas. Para fomentar estas competencias, es crucial transformar las prácticas pedagógicas, incorporando metodologías activas que estimulen la reflexión y la colaboración. Al hacerlo, se prepara a los estudiantes no solo para el éxito académico, sino también para ser ciudadanos informados y responsables, capaces de contribuir positivamente a la sociedad.

Las habilidades críticas según Zarate (2019):

...con base cognitiva (psicolingüística) pueden ayudar a los lectores a focalizar sus lecturas, a generar sus propios puntos de vista frente al texto; en cambio, las que se sustentan en la literacidad crítica ayudan a cuestionar el texto en vez de asumirlo pasivamente; a desarrollar interpretaciones alternativas y contextualizadas” (pág. 8).

Por otra parte, Bados (2014) ratifica que la resolución de problemas es “Un proceso cognitivo-afectivo-conductual mediante el cual una persona intenta identificar o descubrir una solución o respuesta de afrontamiento eficaz para un problema particular” (pág. 2).





Por esto las actividades relacionadas con el medio ambiente suelen involucrar la resolución de problemas y el pensamiento crítico, Happe & Frith, (2006). “lo que puede ser especialmente beneficioso para los niños con TEA, quienes a menudo tienen fortalezas en áreas de pensamiento lógico y atención al detalle” (pág. 25). Al involucrarse en proyectos ecológicos, estos niños pueden aplicar sus habilidades en un contexto práctico, lo que no solo fomenta el aprendizaje significativo sino también el desarrollo de competencias en resolución de problemas y toma de decisiones.

## **AUMENTO DEL COMPROMISO Y LA PARTICIPACIÓN ACTIVA**

El aumento del compromiso en actividades educativas está íntimamente relacionado con la participación activa de los estudiantes. Cuando se les brinda la oportunidad de involucrarse de manera activa en su aprendizaje, se fomenta no solo su motivación, sino también su sentido de pertenencia al proceso educativo. Estrategias como el trabajo en equipo, el aprendizaje basado en proyectos y la retroalimentación constante permiten que los estudiantes se sientan escuchados y valorados, lo que a su vez incrementa su compromiso.

Además, al participar activamente, los estudiantes pueden relacionar el contenido con sus intereses y experiencias personales, lo que hace que el aprendizaje sea más significativo y relevante. Esta conexión entre compromiso y participación activa no solo mejora el rendimiento académico, sino que también potencia habilidades sociales y emocionales, preparando a los alumnos para enfrentar desafíos en su vida diaria. En este contexto, crear un ambiente educativo que promueva la participación activa es esencial para lograr un aprendizaje integral y efectivo.





Las actividades al aire libre y las experiencias prácticas relacionadas con el medio ambiente pueden ser altamente motivadoras para los niños con TEA. Groninger, (2018). “La variedad de estímulos y la estructura dinámica de estas actividades pueden mantener el interés y la participación activa, ayudando a reducir comportamientos desafiantes y mejorar la motivación hacia el aprendizaje” (pág. 34). Además, Sobel, (2004) nos enfatiza que el sentido de logro que proviene de completar proyectos ambientales puede aumentar la autoestima y la autoeficacia de estos niños.

A la luz de estos resultados, de esta manera la integración de actividades eco-pedagógicas en la educación de niños con Trastorno del Espectro Autista ofrece múltiples beneficios que van más allá de la educación ambiental general. Desde la mejora de la conciencia sensorial hasta el fomento de habilidades sociales y de comunicación, estas actividades proporcionan un entorno enriquecedor y adaptado a las necesidades específicas de los niños con TEA. La combinación de aprendizaje práctico en contextos naturales con estrategias pedagógicas adaptativas puede facilitar un desarrollo más holístico y efectivo para estos estudiantes.

Las actividades eco-pedagógicas, que integran la educación ambiental en el currículo escolar, pueden ofrecer una variedad de beneficios a los estudiantes. Estas actividades no solo fomentan una conciencia ecológica y habilidades críticas en la población general, sino que también pueden tener un impacto positivo particular en niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA). Al integrar actividades eco-pedagógicas en la educación de niños con TEA puede ser una estrategia efectiva para mejorar su desarrollo y bienestar.





Este proyecto se fundamenta en la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner, que revolucionó el concepto de inteligencia y propuso ocho capacidades distintas para el aprendizaje. Una de ellas es la inteligencia naturalista, crucial para la relación positiva con la naturaleza, pero poco desarrollada en estudiantes con TEA en la Escuela Normal Superior La Hacienda. Este trabajo busca promover dicha inteligencia para contribuir al desarrollo integral de estos estudiantes.

Se realizó un taller exploratorio para evaluar su relación con el entorno natural y la comprensión del cuidado ambiental. Basándose en esta información, se implementaron estrategias eco pedagógicas, como salidas de campo, siembra de plantas y actividades de reciclaje. Se registró el desempeño en un diario de campo.

Los resultados evidencian una mayor sensibilidad hacia el cuidado del medio ambiente y la preservación de la flora y fauna. La observación participante mostró que los estudiantes comprendieron conceptos de ciencias naturales y se involucraron activamente en las estrategias, fortaleciendo su comunicación, empatía y trabajo en equipo. Se destacó la importancia de incluir la práctica ambiental en la educación, beneficiando tanto a estudiantes con TEA como a sus compañeros.

Asimismo, se hace referencia a la inteligencia ecológica de Goleman, que enfatiza la capacidad de adaptarse al nicho ecológico y reconocer las conexiones entre la actividad humana y los sistemas naturales. Se concluye que es esencial promover esta inteligencia desde los primeros grados escolares, transformando la relación del ser humano con la naturaleza y fomentando hábitos de consumo sostenibles.





Los objetivos del proyecto se cumplieron plenamente al identificar las fortalezas y debilidades en el desarrollo de la inteligencia naturalista de los estudiantes con TEA en la Escuela Normal Superior La Hacienda. Se diseñaron e implementaron estrategias eco-pedagógicas que promovieron avances significativos en el interés de los niños por el cuidado del medio ambiente. No se encontraron debilidades notorias, evidenciándose un compromiso con la preservación del entorno escolar como reserva ecológica. Las estrategias facilitaron la interacción social, la comunicación asertiva y la expresión emocional, promoviendo un ambiente de colaboración y creatividad.

Se elaborará una cartilla para padres y docentes con las estrategias eco-pedagógicas realizadas, para que puedan ser replicadas y así seguir fomentando la inteligencia naturalista en los estudiantes con TEA, tanto en el ámbito escolar como familiar.


## RECOMENDACIONES

### DOCENTES

Retomar y recrear las estrategias eco-pedagógicas del proyecto:

Descripción: Es fundamental que los docentes revisen y adapten las estrategias que se implementaron durante el proyecto. Esto implica no solo repetir las actividades, sino también ajustarlas según las necesidades y características específicas de cada grupo de estudiantes.





Justificación: La personalización de las actividades permite que todos los estudiantes, independientemente de sus habilidades o discapacidades, se beneficien del aprendizaje activo y significativo. Al recrear estas estrategias, los docentes pueden fomentar un ambiente inclusivo que promueva la curiosidad y el interés por el entorno natural.

Incorporar la educación ambiental en el currículo:

Descripción: Integrar temas de educación ambiental en las asignaturas regulares, utilizando enfoques interdisciplinarios que conecten la ciencia, la ética y la práctica.

Justificación: Esto no solo ayuda a desarrollar la inteligencia naturalista, sino que también sensibiliza a los estudiantes sobre la importancia de cuidar el medio ambiente. Al hacerlo, se fomenta un sentido de responsabilidad y compromiso hacia la conservación desde una edad temprana.

Fomentar la colaboración entre docentes y familias:

Descripción: Establecer canales de comunicación y colaboración con las familias para que puedan participar activamente en las actividades eco-pedagógicas. Esto puede incluir talleres, salidas de campo y proyectos comunitarios.





Justificación: La participación familiar refuerza el aprendizaje en casa y crea un entorno de apoyo que es crucial para el desarrollo de los estudiantes con TEA. Además, al involucrar a las familias, se promueve una cultura de cuidado ambiental que se extiende más allá del aula.

## **RECOMENDACIONES PARA MAESTROS EN FORMACIÓN**


Continuar la investigación mediante el diseño de nuevas estrategias eco-pedagógicas:

Descripción: Los maestros en formación deben ser alentados a investigar y desarrollar nuevas estrategias que se adapten a diferentes contextos y necesidades educativas. Esto puede incluir la creación de materiales didácticos, actividades prácticas y proyectos de investigación.

Justificación: La innovación en la educación es clave para abordar las diversas necesidades de los estudiantes. Al fomentar la investigación, se promueve un enfoque reflexivo y crítico que puede llevar a la mejora continua de las prácticas educativas.

Investigar el desarrollo de la inteligencia naturalista en niños con otras discapacidades:





Descripción: Ampliar el enfoque de investigación para incluir a niños con diferentes tipos de discapacidades, explorando cómo se puede desarrollar la inteligencia naturalista en estos contextos.

Justificación: Esto no solo enriquecerá el campo de la educación inclusiva, sino que también proporcionará un marco más amplio para entender cómo diferentes estrategias pueden ser efectivas para diversos grupos de estudiantes. La diversidad en la investigación puede llevar a mejores prácticas y a una mayor inclusión en el aula.

## **PADRES DE ESTUDIANTES CON TEA**

Participar activamente en las actividades académicas y extracurriculares:

Descripción: Los padres deben involucrarse en las actividades escolares de sus hijos, asistiendo a eventos, talleres y actividades extracurriculares que promuevan la educación ambiental. Esto puede incluir salidas de campo, proyectos de reciclaje y actividades de jardinería.

Justificación: La participación activa de los padres no solo refuerza el aprendizaje de los niños, sino que también les muestra que el cuidado del medio ambiente es una prioridad familiar. Además, esta interacción puede ayudar a los padres a comprender mejor las necesidades de sus hijos y a establecer un vínculo más fuerte con ellos.



## Realizar actividades eco-lúdicas con sus hijos:

**Descripción:** Fomentar la realización de actividades recreativas que tengan un enfoque ecológico, como paseos por la naturaleza, clasificación de hojas o flores, o proyectos de reciclaje en casa. Estas actividades pueden ser tanto educativas como divertidas.


**Justificación:** Las actividades eco-lúdicas ayudan a los niños a desarrollar su inteligencia naturalista de manera práctica y divertida. Al interactuar con el entorno natural, los niños pueden aprender sobre la biodiversidad, la conservación y la importancia de cuidar el planeta, todo mientras disfrutan de tiempo de calidad con sus padres.

Fomentar la sensibilidad hacia la naturaleza y la conservación:

**Descripción:** Los padres pueden educar a sus hijos sobre la importancia de la conservación del medio ambiente, utilizando recursos como libros, documentales y actividades prácticas que promuevan la conciencia ecológica.

**Justificación:** Al cultivar una sensibilidad hacia la naturaleza, los padres ayudan a sus hijos a desarrollar un sentido de responsabilidad y conexión con el entorno. Esto puede ser especialmente beneficioso para los niños con TEA, ya que les proporciona un marco para entender su lugar en el mundo y cómo sus acciones pueden impactar el medio ambiente.





## Crear un entorno familiar que valore la sostenibilidad:

**Descripción:** Implementar prácticas sostenibles en el hogar, como el reciclaje, el uso de productos ecológicos y la reducción del consumo de recursos. Involucrar a los niños en estas prácticas puede ser una forma efectiva de enseñarles sobre la sostenibilidad.

**Justificación:** Un hogar que valora la sostenibilidad proporciona un modelo a seguir para los niños. Al ver a sus padres practicar hábitos sostenibles, los niños son más propensos a adoptar estos comportamientos en su vida diaria, lo que refuerza su aprendizaje y compromiso con el medio ambiente.

## Establecer rutinas que incluyan la exploración del entorno natural:

**Descripción:** Incorporar paseos regulares al aire libre en la rutina familiar, como visitas a parques, reservas naturales o jardines comunitarios. Estas salidas pueden ser una oportunidad para observar y aprender sobre la flora y fauna local.

**Justificación:** Las rutinas predecibles son especialmente importantes para los niños con TEA, ya que les brindan un sentido de seguridad. Al mismo tiempo, estas actividades al aire libre les permiten explorar y conectarse con la naturaleza, lo que puede ser beneficioso para su desarrollo emocional y social.





## Referencias Bibliográficas

Antunes, C. (2004). Las inteligencias múltiples y su aplicación en el aula. *Revista de Educación*, 337, 63-82.

Armstrong, T. (2006). *Las inteligencias múltiples en el aula*. Narcea Ediciones

Bados López, A., & García Grau, E. (2014). *Resolución de problemas*.

Carpenter, R. A. (1985). *Teaching mathematics with understanding*. Reston, VA: The National Council of Teachers of Mathematics.

Castilla, M. (2019). *Proyecto Escolar PRAE, estrategia pedagógica de sensibilización y Cuidado del Medio Ambiente*.

Colombia (1994). Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación).

Colombia (1996). Decreto 2082 de 1996

Colombia (2009). Decreto 366 de 2009 Colombia (2013). Ley Estatutaria 1618 de 2013.

Colombia (2017). Decreto 1421 del 29 de agosto de 2017.





Davidson, R., McKernon, T., & Gardner, H. (1981). Evidence for the multiple intelligences. *The Journal of Special Education*, 15(1), 3-20.

Decreto 2082 DE 1996. Por el cual se reglamenta la atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales. 18 de noviembre de 1996. D. O. No. 42897.

Decreto 2082 de noviembre 18 de 1996. (s. f.). Ministerio de Educación Nacional.

Escobedo, H., & Figueredo, E. (1998). *Lineamientos curriculares para el área de ciencias naturales y educación ambiental*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.


García, M. D. R. V., Tobar, F. R. L., Delgado, V. M. V., & Gómez, M. N. M. (2017). Habilidades sociales. *Revista salud y ciencias*, 1(2), 8-15.

Gardner. (1994). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. México: fondo de cultura económica.

Iberdrola. (2021). *Inteligencia Naturalista, la capacidad de entender el medio ambiente*. Iberdrola.

Ley estatutaria 1618 de 2013 por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad. 27 de febrero de 2013. D. O. No 48848.





Lombo, C. (2019). Inteligencia naturalista: efectos sobre el pensamiento crítico y las necesidades de cognición.

Naranjo García María Isabel (2018) Medios de enseñanza para trabajar la educación sensorial en la primera infancia. Revista: Atlante. Cuadernos de Educación y Desarrollo ISSN: 1989-4155

Padilla Caballero Jesús Emilio Agustín (2021) Conciencia ambiental desde la educación: Estado del Arte. Revista Iberoamericana de la Educación Vol -Especial 1 2021.

Prieto Sánchez, M.D. (2002). **Inteligencias Múltiples y talentos específicos**. Bordón: Revista de orientación pedagógica.


Ramírez, C. (2017). La Inteligencia Naturalista, una estrategia pedagógica para fortalecer los lazos con la naturaleza.

Salamanca. (1994). *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales*. Obtenido de Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales:

Upegui, M. E. M., Velásquez, M. A. F., Ríos, M. A. M., Trujillo, V. L. B., & Salazar, D. A. R. (2009). Desarrollo de las habilidades comunicativas en la escuela nueva. *Revista educación y pedagogía*, (55), 189-210.

Zabala, D. (2017). Las inteligencias múltiples en el niño con necesidades educativas especiales.





Zárate Pérez, A. (2019). *Habilidades de lectura crítica en los libros de texto de educación secundaria*. *Revista signos*, 52(99), 181-206.

Zimmermann, M. (2013). *Pedagogía ambiental para el planeta en emergencia*. Ecoe Ediciones.







Pese a la escasez de estudios sobre la educación para víctimas de violencia en Colombia, este estudio propone una estrategia pedagógica inclusiva y transformadora que, abordando las necesidades educativas de jóvenes y adultos víctimas del conflicto armado, con un enfoque cualitativo basado en el paradigma interpretativo y el método fenomenológico-hermenéutico, identificando las dificultades que enfrentan las personas en extraedad escolar, afectadas por fenómenos sociales como el desplazamiento forzado, la destrucción de la infraestructura educativa e inequidades en el acceso y permanencia en el sistema educativo, que les impiden terminar su bachillerato, especialmente en áreas rurales y suburbanas, a través de entrevistas en profundidad a 12 informantes clave. Es necesario que el Estado y la sociedad trabajen juntos para ofrecer una educación adecuada a esta población, mediante modalidades flexibles que incluyan apoyo emocional y cultural, capacitando a los docentes para abordar las particularidades de estudiantes de contextos violentos y de desplazamiento.





## **Formación Inclusiva y Transformadora para víctimas del Conflicto Armado a partir de sus necesidades educativas**

**Leonardo Alfonso Sánchez Vanegas**

**ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5432-1334>**

**[leonardosanchezvanegas@gmail.com](mailto:leonardosanchezvanegas@gmail.com)**

### **INTRODUCCIÓN**

La educación es considerada un derecho esencial desde 1948, cuando la Organización de las Naciones Unidas (ONU) incluyó el artículo 26 en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, que establece que todas las personas tienen el derecho a acceder a la educación, elemento esencial para el desarrollo de su personalidad, el fortalecimiento del respeto hacia los derechos y libertades fundamentales y para fomentar la paz y la comprensión entre diferentes naciones y culturas (ONU, 1948).

Sin embargo, en su informe de 2011 sobre el seguimiento de la Educación para Todos, la UNESCO advirtió que los países en conflicto armado enfrentarían en el futuro serias dificultades para cumplir con estos objetivos (UNESCO, 2011). En 2015, la comunidad internacional reafirmó su compromiso al adoptar los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), específicamente el ODS 4, el cual se centra en el aseguramiento de una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todos, con especial atención a las poblaciones más vulnerables (ONU, 2015).

En Colombia, el conflicto armado que ha impactado al país desde mediados del siglo XX ha derivado en marcadas





desigualdades en el ámbito educativo (Zuluaga, 2022), que se reflejan en la alta tasa de deserción escolar, el desplazamiento forzado de comunidades vulnerables y las dificultades de esta población para acceder a la educación formal (Corte Constitucional, 2011).

A pesar de esfuerzos del gobierno nacional para crear la educación para adultos (decreto 3011/97) y los Ciclos Lectivos Especiales Integrados (CLEI), así como para implementar legislaciones dirigidas a mejorar la educación para el trabajo y el desarrollo humano, aún existen brechas significativas que impiden que millones de jóvenes y adultos, sobre todo aquellos que se encuentran en situación de extraedad escolar, accedan y completen su educación básica y media (Ministerio de Educación Nacional, 2014a).

El estudio se enmarcó en el complejo contexto descrito estableciendo la misión de responder a la necesidad de entender y atender las necesidades educativas de jóvenes y adultos que han sido víctimas del conflicto armado en Colombia que no lograron completar su bachillerato en la edad correspondiente, por lo que, utilizando un enfoque cualitativo fundamentado en el paradigma interpretativo y aplicando el método fenomenológico-hermenéutico, esta investigación buscó desarrollar un marco teórico que facilitara el diseño de estrategias pedagógicas inclusivas y transformadoras para esta población (Zuluaga, 2022).

El conflicto armado en Colombia ha tenido un efecto devastador en el ámbito educativo, especialmente para las comunidades más vulnerables. De acuerdo con el noveno informe de seguimiento a la Ley de Víctimas y Restitución de Tierras,






en 2022, el país registró más de nueve millones de víctimas del conflicto, de las cuales el 89% (más de ocho millones) fueron desplazadas forzosamente (Unidad de Víctimas del Gobierno de Colombia, 2022). Este desplazamiento ha incrementado de manera significativa la deserción escolar y la exclusión educativa, particularmente en áreas rurales y suburbanas donde la oferta educativa es escasa (UNICEF, 2020). Además, factores como la violencia, la pobreza y la falta de infraestructura educativa agravan esta situación, perpetuando las desigualdades y limitando las oportunidades de desarrollo tanto personal como comunitario (Zuluaga, 2022).

En este escenario, las propuestas educativas flexibles, como los Ciclos Lectivos Especiales Integrados (CLEI), han intentado atender las necesidades de las poblaciones que se encuentran en extraedad escolar (Ministerio de Educación Nacional, 2014a). Sin embargo, estos modelos enfrentan desafíos en su implementación y alcance, lo que deja a muchas personas excluidas del sistema educativo formal. Esta investigación se orientó a aportar en el cierre de esta brecha, sugiriendo estrategias pedagógicas que se adapten a las necesidades particulares de los jóvenes y adultos que han sido víctimas del conflicto armado, integrando un enfoque inclusivo que reconozca las características culturales, sociales y emocionales de esta población (Ordoñez, Ordoñez y Buchelis, 2022).

Pese a existir estudios que abordan las necesidades educativas de la población joven y adulta en extraedad escolar, son pocas las investigaciones relacionadas con la educación de las víctimas de la violencia en Colombia, por ello el presente estudio privilegió las investigaciones desarrolladas por Correa y Serna (2022), que afirman que la extraedad escolar es una manifestación





de inequidades históricas en Colombia, exacerbadas por la falta de atención diferenciada en aulas regulares; de Ordoñez, Ordoñez y Buchelis (2022), que aducen que los altos niveles de abandono escolar reflejan la insuficiencia de las políticas públicas para garantizar la continuidad educativa; de Freire (1970), que plantea que la educación debe empoderar a los individuos, fomentando la crítica y la acción colectiva para superar las estructuras opresoras, por lo que el diseño de estrategias pedagógicas inclusivas debe considerar las experiencias traumáticas y las aspiraciones de los estudiantes; así como el informe del Comité Internacional de la Cruz Roja - CICR (2022) que revela que la violencia es un obstáculo estructural para la inclusión educativa.

Como antecedentes se consideró la Ley 1448 de 2011, que establece que el conflicto armado colombiano genera desarraigo y exclusión social que afectan a poblaciones víctimas con derecho a la reparación integral y la educación para la superación de sus vulnerabilidades; el Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) 4, que propone garantizar la educación inclusiva y de calidad para todos (ONU, 2015); el estudio de la UNESCO (2017), que subraya que la educación para jóvenes y adultos debe ser pertinente y transformadora, adaptándose a contextos de desigualdad y conflicto; el estudio del Ministerio de Educación Nacional (2014a) que indica que la resolución de problemas educativos debe abordar las desigualdades entre áreas rurales y urbanas; y la propuesta educativa de Nieva y Mendoza (2019), en que señala que la enseñanza basada en un aprendizaje desarrollador transforma la forma de aprender los estudiantes, dotándolos de conceptos y posibilidades que les permite superar barreras y satisfacer sus necesidades generando cambios positivos para la comprensión del conocimiento (p. 5).






La relevancia de esta investigación radicó en su capacidad para influir en las políticas públicas y en la práctica educativa, fomentando la inclusión y la equidad en la educación para las poblaciones más desfavorecidas (UNICEF, 2020). Al centrarse en las necesidades educativas de los jóvenes y adultos que han sido víctimas del conflicto armado, este estudio buscó asegurar el acceso y permanencia en el sistema educativo, contribuyendo al desarrollo personal y comunitario, fortaleciendo la resiliencia y apoyando la reconstrucción social en un país que ha sido golpeado por la violencia (Ministerio de Educación Nacional, 2014b); y promover la inclusión educativa de las víctimas del conflicto armado, en cumplimiento de la Ley 2294 de 2023 (Plan de Desarrollo Nacional 2023-2027), que representa un avance significativo en el compromiso del Estado colombiano con la garantía de los derechos fundamentales a las víctimas de la violencia (Congreso de la República de Colombia, 2023).

A partir del paradigma interpretativo, con enfoque cualitativo, mediante el método de la teoría fundamentada de datos, la investigación se orientó a proponer una estrategia pedagógica inclusiva y transformadora que, abordando las necesidades educativas de los jóvenes y adultos víctimas del conflicto armado en Colombia, facilite su reincorporación al sistema educativo garantizándoles una educación básica y media pertinente y de calidad; para lo cual se identificaron las necesidades educativas y barreras de acceso y permanencia en el sistema educativo que enfrenta la población objetivo; se analizaron las percepciones y experiencias de estudiantes, docentes y directivos sobre los desafíos y oportunidades en la educación para personas en extraedad escolar; se establecieron recomendaciones para implementar políticas y programas que fomenten la inclusión y equidad educativa de las víctimas del conflicto armado, y se propuso el diseño de una propuesta





pedagógica que responda a las necesidades y expectativas de esta población, promoviendo la inclusión, la equidad y la calidad educativa.

## MÉTODO

El estudio se fundamentó en el enfoque cualitativo desde el paradigma interpretativo que, según Walker (2022), estudia los significados de las acciones humanas y la vida en sociedad (p. 22), siendo la comprensión es el concepto fundamental que otorga significado a este paradigma (p. 24). El tipo de estudio explicativo permitió profundizar en las causas y consecuencias de las problemáticas educativas que enfrentan las personas en situación de extraedad escolar, a raíz de la violencia generada por el conflicto armado en Colombia (Zuluaga, 2022). El método fenomenológico-hermenéutico resultó particularmente adecuado para investigar las experiencias y puntos de vista de los informantes clave, facilitando la interpretación de las necesidades educativas específicas de esta población (Fuster, 2019). La investigación se llevó a cabo teniendo en cuenta las particularidades culturales y sociales de los contextos de las comunidades afrodescendientes, indígenas y sin afiliación étnica intervenidas, garantizando un enfoque inclusivo y relevante (Maturana, 2017).

La población objeto de esta investigación está compuesta por 120 estudiantes en situación de extraedad escolar de tres municipios específicos de Colombia, como Jamundí, Uribia e Ibagué. Estas personas han sido afectadas por el desplazamiento forzado, la violencia armada y otras secuelas del conflicto interno (Ley 1448, 2011). De este grupo, se seleccionó una muestra intencional de 12 informantes clave, distribuidos de manera





equitativa entre los grupos de estudiantes de los municipios focalizados. Los criterios para la selección incluyeron diversidad étnica, género, edad y nivel educativo alcanzado (Creswell, 2014).

Para la recolección de datos se utilizaron tres técnicas cualitativas principales, desarrolladas con respeto y sensibilidad, teniendo en cuenta el historial de vulnerabilidad de los participantes (Hammersley & Atkinson, 2007).

- **Observación participante:** De acuerdo con Sanjuán (2019), esta técnica de recolección de datos permite entender fenómenos socioculturales a través de la observación del contexto natural en el que ocurren, con la participación activa del investigador en la vida diaria de los sujetos, estableciendo relaciones directas con ellos (p. 16),
- **Entrevistas en profundidad:** Estas entrevistas individuales y semiestructuradas se centraron en explorar la vida, experiencias, ideas, valores y estructura simbólica de los informantes entrevistados (Sierra, 2019, p. 327), formulando preguntas para abordar tanto las vivencias relacionadas con la violencia como sus repercusiones educativas.



## Cuadro 1

*Cuestionario temático desarrollado en las entrevistas en profundidad*

No.	TEMAS	PREGUNTAS
1.	Efecto del conflicto armado en la trayectoria educativa	<b>Pregunta 1:</b> ¿Cómo ha impactado el desplazamiento forzado y la violencia en tu capacidad de continuar o acceder al sistema educativo?
2.		<b>Pregunta 2:</b> ¿Qué emociones o barreras personales han surgido a raíz de tu experiencia en contextos de violencia y cómo han afectado tu aprendizaje?
3.	Retos socioeconómicos y culturales	<b>Pregunta 3:</b> ¿De qué manera piensas que las condiciones económicas de tu entorno influyen en tus decisiones relacionadas con la educación?
4.		<b>Pregunta 4:</b> ¿Cómo percibes la relevancia cultural de los contenidos educativos frente a tu identidad étnica, comunitaria o regional?
5.	Desigualdades en la oferta educativa	<b>Pregunta 5:</b> ¿Qué aspectos de los programas educativos actuales consideras que no se ajustan a tus necesidades como estudiante en extraedad escolar?
6.		<b>Pregunta 6:</b> ¿Cómo crees que los docentes y las instituciones educativas podrían atender mejor las experiencias traumáticas vividas por sus estudiantes?
7.	Obstáculos psicosociales	<b>Pregunta 7:</b> ¿Qué impacto crees que tienen tus experiencias de estrés, ansiedad, miedo o depresión en tu motivación y rendimiento académico?
8.		<b>Pregunta 8:</b> ¿Qué tipo de apoyo psicosocial consideras más necesario para superar las barreras emocionales relacionadas con el aprendizaje?
9.	Relevancia de un enfoque inclusivo y pertinente	<b>Pregunta 9:</b> ¿Cómo piensas que los programas educativos para personas en extraedad escolar podrían integrar tus raíces de manera más efectiva?
10.		<b>Pregunta 10:</b> ¿Qué estrategias educativas crees que podrían fomentar un sentido de seguridad y pertenencia en tu proceso de aprendizaje?
11.	Función de los educadores y la comunidad	<b>Pregunta 11:</b> ¿Qué habilidades crees que son necesarias en los educadores para que puedan apoyarte de manera efectiva en tu proceso educativo?
12.		<b>Pregunta 12:</b> ¿Cómo piensas que la comunidad puede contribuir al fortalecimiento de la educación en contextos afectados por el conflicto armado?

Nota. Fuente: Elaboración propia

Para entender el impacto del conflicto armado en la educación colombiana y el estado de las estrategias educativas para personas en extraedad escolar, se llevó a cabo una revisión documental, proceso que fue clave para esta investigación cualitativa, ya que facilitó el marco conceptual necesario



para analizar el fenómeno pues, según Meza, Rubio, Mesa, y Blandón (2020), esta técnica fomenta una perspectiva crítica, identifica vacíos de conocimiento y genera nuevas preguntas que enriquecen el diseño de la investigación (p. 155-156).

Los datos se analizaron mediante la Teoría Fundamentada de Datos utilizando el Método de Comparación Constante (Strauss y Corbin, 1998), con el apoyo de software especializados (como Atlas.ti o NVivo) para asegurar la organización y sistematización de la información cualitativa (Viramontes, 2024), incluyendo el desarrollo de:

- **Codificación Abierta:** para identificar los conceptos y categorías iniciales a partir de los datos recolectados.
- **Codificación Axial:** Para establecer conexiones entre las categorías para desarrollar un marco conceptual.
- **Codificación Selectiva:** Para refinar las categorías principales y sintetizar los hallazgos en teorías emergentes.

Dado que la investigación se centró en una población vulnerable, se implementaron medidas éticas estrictas como:

- **Consentimiento informado:** Los participantes recibieron información clara sobre los objetivos del estudio, la naturaleza voluntaria de su participación y el manejo confidencial de sus datos (Creswell, 2014).





- **Anonimato y confidencialidad:** Se protegió la identidad de los informantes clave utilizando códigos y omitiendo información identificable (Sierra, 2019).

## RESULTADOS

La investigación cualitativa, llevada a cabo desde un enfoque interpretativo y utilizando el método fenomenológico hermenéutico, permitió una profunda indagación sobre las necesidades educativas de jóvenes y adultos en extraedad escolar que han sido víctimas del conflicto armado en Colombia, facilitando la interpretación de sus experiencias y significados relacionados con la educación, lo que condujo a la formulación de una propuesta teórica para una estrategia pedagógica transformadora (Fuster, 2019), cuyos hallazgos más relevantes organizados según las categorías analizadas, fueron:

**Efecto del conflicto armado en la trayectoria educativa:** Los testimonios de los informantes clave mostraron que la violencia, el desplazamiento forzado y la inseguridad impactaron de manera directa su capacidad para acceder y mantenerse en el sistema educativo. Algunos de ellos compartieron experiencias de desplazamientos múltiples que interrumpieron sus estudios de forma recurrente (Zuluaga, 2022). Asimismo, se identificaron obstáculos emocionales como el miedo, el estrés y la desmotivación, vinculados al contexto de violencia, que contribuyeron a perpetuar el rezago educativo (Bermúdez, 2019).

**Retos socioeconómicos y culturales:** La pobreza extrema fue una realidad común entre los participantes, quienes indicaron que la necesidad de asegurar su subsistencia económica





prevalecía sobre la educación (Creswell, 2014). Los estudiantes de comunidades afrodescendientes e indígenas señalaron la falta de relevancia cultural en los planes de estudio, lo que perpetúa la exclusión y el desinterés. Además, las mujeres enfrentaron mayores dificultades debido a la carga de responsabilidades domésticas y las limitaciones culturales impuestas por sus comunidades (Yepes y Giraldo, 2023).

**Percepción de la educación como herramienta de transformación:** A pesar de las dificultades, los informantes clave expresaron una perspectiva positiva sobre la educación como camino para superar situaciones de vulnerabilidad. Reconocieron el aprendizaje como una herramienta para reconstruir sus proyectos de vida, aumentar sus ingresos y apoyar el desarrollo de sus comunidades (Freire, 1970). Esta aspiración fue particularmente intensa entre los jóvenes indígenas, quienes manifestaron su deseo de integrar conocimientos tradicionales con la educación formal (Bravo, Granda y Narváez, 2022).

**Desigualdades en la oferta educativa:** Los modelos educativos flexibles diseñados para personas en extraedad escolar no logran satisfacer plenamente las necesidades de este grupo poblacional. Los informantes señalaron que los programas están insuficientemente adaptados, con horarios y metodologías diseñadas para menores que no toman en cuenta sus realidades laborales y familiares (Ministerio de Educación Nacional, 2017). Asimismo, se destacó la carencia de docentes capacitados en enfoques inclusivos y en la atención a estudiantes que han vivido experiencias traumáticas (Senior, Valle, Botero, y Narváez, 2024).





**Importancia de un enfoque inclusivo y pertinente:** Los hallazgos resaltaron la necesidad de desarrollar estrategias pedagógicas inclusivas que reconozcan la diversidad cultural y las características específicas de las víctimas del conflicto armado (UNESCO, 2015). En este contexto, se consideró prioritaria la implementación de programas bilingües e interculturales, especialmente para comunidades indígenas, así como la creación de espacios seguros que fomenten la expresión emocional, la reconstrucción de la autoestima y la generación de proyectos de vida vinculados al apoyo de la comunidad y la vocación económica regional (Oses, Cabeza, Flórez y Botero, 2022).

**Papel de los educadores y la comunidad:** Los educadores se identificaron como actores fundamentales en el proceso de resiliencia educativa. Los testimonios subrayaron la importancia de que los docentes sean capacitados en habilidades socioemocionales y metodologías participativas (Santamaría y Aguilar, 2021). Además, los informantes apreciaron la colaboración de líderes comunitarios en la promoción de la educación como una prioridad en sus contextos locales (Ministerio de Educación Nacional, 2022).

**Impacto del desplazamiento forzado en la identidad:** Además de interrumpir el proceso educativo, el desplazamiento forzado también impactó significativamente la formación de la identidad de los estudiantes. La mayoría de los informantes manifestaron sentirse desvinculados de sus raíces culturales y sociales, lo que complicó su adaptación a los nuevos entornos educativos (Reinoso, Martínez y Redondo, 2020). Esta desconexión resalta la necesidad de implementar programas educativos que refuercen la identidad cultural al mismo tiempo que promueven la inclusión social (Senior, Valle, Botero, y Narváez, 2024).






**Obstáculos psicosociales:** La investigación evidenció altos niveles de temor, estrés, ansiedad y depresión entre los participantes. Estas condiciones, relacionadas con sus vivencias de violencia y desplazamiento, obstaculizan tanto el aprendizaje como la motivación (Sánchez, Castaño, Sierra, Moratto, Buitrago y Torres, 2019). Se destacó la necesidad urgente de incorporar elementos de apoyo psicosocial en los programas educativos destinados a esta población (Ministerio de Educación Nacional, 2017).

**Relevancia de la participación activa de los estudiantes:** Los participantes manifestaron la importancia de involucrarse activamente en el diseño e implementación de las estrategias pedagógicas adecuadas para ellos y sus comunidades. Esto no solamente asegura que las soluciones aborden sus necesidades reales, sino que también promueve un sentido de pertenencia y compromiso con el proceso educativo (Freire, 1970).

**Reconstrucción del tejido social:** La educación fue reconocida como una herramienta clave para reconstruir el tejido social en las comunidades impactadas por el conflicto armado. Los programas educativos deben hacer énfasis en promover valores de convivencia, tolerancia y cooperación, impulsando el desarrollo de una ciudadanía activa y comprometida con la paz (Santamaría y Aguilar, 2021).

**Limitaciones de la investigación y recomendaciones:** Aunque los hallazgos proporcionan una visión detallada de las necesidades educativas de las víctimas del conflicto armado, la investigación se centró en solo tres municipios. Investigaciones futuras podrían ampliar el alcance geográfico e incluir una muestra más diversa para lograr resultados más generalizables.





Asimismo, se sugiere llevar a cabo estudios longitudinales para evaluar el impacto de las estrategias pedagógicas implementadas (Creswell, 2014).

Recomendaciones para una política y estrategia educativa transformadora e inclusiva: A partir de los hallazgos, se proponen las siguientes recomendaciones:

- Desarrollar currículos culturalmente relevantes (UNESCO, 2015).
- Asegurar la formación continua de los docentes en métodos inclusivos (Ministerio de Educación Nacional, 2017).
- Fomentar la creación de alianzas entre instituciones para fortalecer el apoyo psicosocial (Ministerio de Educación Nacional, 2022).
- Ajustar horarios y metodologías a las necesidades específicas de los estudiantes en extraedad escolar (Senior, Valle, Botero, y Narváez, 2024).

## DISCUSIÓN

La investigación permitió una comprensión profunda de las necesidades educativas de jóvenes y adultos que han sido víctimas del conflicto armado en Colombia. El enfoque interpretativo resultó fundamental para abordar la complejidad de las experiencias de los informantes clave, seleccionados de una población diversa afectada por situaciones de violencia, desplazamiento forzado y desigualdad educativa (Walker, 2022).






La elección de la teoría fundamentada en datos y el método de comparación constante proporcionó una base sólida para generar interpretaciones que emergieron del análisis de los testimonios, ofreciendo una perspectiva auténtica y arraigada en las vivencias de los participantes (De la Espriella y Gómez, 2020).

**Impacto del conflicto armado en la educación:** El conflicto armado ha generado obstáculos significativos que dificultan tanto el acceso como la permanencia en el sistema educativo colombiano. Entre estos obstáculos se encuentran el desplazamiento forzado, la destrucción de infraestructuras educativas, el reclutamiento forzado y el impacto psicosocial en los estudiantes y sus comunidades. Según el Comité Internacional de la Cruz Roja - CICR (2022), las repercusiones del conflicto armado en Colombia no sólo se manifiestan en pérdidas humanas y materiales, sino también en el debilitamiento de sistemas esenciales como la educación, crucial para el desarrollo sostenible de las comunidades.

**Perspectivas desde la diversidad cultural:** La participación de informantes clave de comunidades afrodescendientes, indígenas y sin afiliación étnica de tres lugares diferentes del país, ofreció una visión integral de las necesidades educativas de la población víctima del conflicto armado en general. Las particularidades culturales y sociales de estas comunidades afectan directamente sus procesos de aprendizaje (Maturana, 2017; Zuluaga, 2022). Por ejemplo, las comunidades indígenas enfatizaron la relevancia de incluir elementos de sus tradiciones y lenguas en los modelos educativos, mientras que las comunidades afrodescendientes resaltaron la necesidad de estrategias que reconozcan y aborden las desigualdades históricas (Yepes y Giraldo, 2023).





**Educación inclusiva y relevante:** El análisis de los datos recopilados revela que Los modelos educativos actuales, aunque están destinados a personas en extraedad, no siempre se ajustan adecuadamente a las realidades de las víctimas del conflicto. La Resolución 2200 (2018) subraya la necesidad de abordar la vulnerabilidad de estas poblaciones, adaptando los enfoques existentes a sus necesidades particulares. Esto implica el desarrollo de currículos flexibles, la capacitación de docentes en contextos de conflicto y postconflicto, así como la inclusión de enfoques de educación para la paz (UNESCO, 2015).

**Relación de las necesidades psicosociales con la educación:** Es muy importante atender las necesidades psicosociales de los estudiantes. Las experiencias traumáticas que han vivido las personas afectadas por el conflicto armado impactan su capacidad para aprender y participar activamente en el sistema educativo. Integrar el apoyo emocional y estrategias de salud mental en los programas educativos es esencial para asegurar el éxito de cualquier iniciativa pedagógica dirigida a estas comunidades (Sánchez, Castaño, Sierra, Moratto, Buitrago y Torres, 2019).

**Papel del Estado y las políticas públicas:** A pesar de los esfuerzos realizados por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y las normativas legales, como la Ley 1448 (2011) y el decreto 3011 (1997), aún existen brechas significativas en la aplicación de estrategias efectivas que aseguren una educación de calidad para las víctimas del conflicto armado, motivo por el cual el compromiso del Estado debe ir más allá del simple diseño de políticas públicas orientadas a paliar esta problemática, enfocándose en su implementación efectiva, garantizando recursos adecuados y evaluaciones continuas que se ajusten a las necesidades cambiantes de la población (Ministerio de Educación Nacional, 2017).





**Propuesta de estrategias pedagógicas:** Por consiguiente, se sugiere una estrategia pedagógica fundamentada en los pilares de inclusión, calidad y sostenibilidad. La inclusión implica reconocer y valorar la diversidad cultural, lingüística y social de los estudiantes. La calidad debe asegurarse a través del desarrollo de programas que fomenten competencias pertinentes para la vida, el trabajo y el desarrollo humano integral. La sostenibilidad exige la implementación de mecanismos de financiamiento y seguimiento que garanticen la continuidad de las iniciativas (Freire, 1970; Oses, Cabeza, Flórez y Botero, 2022).

**Implicaciones para el diseño curricular:** El currículo necesita ser modificado para abordar las necesidades particulares de las víctimas del conflicto armado. Esto implica incluir contenidos que se relacionen con la educación para la paz, la memoria histórica y el empoderamiento comunitario (Zuluaga, 2022). Es esencial aplicar metodologías activas y participativas que promuevan un aprendizaje significativo, desarrollador y transformador que contribuyan a la reconstrucción del tejido social (Santamaría y Aguilar, 2021).

**La función de los educadores:** Los docentes tienen un papel fundamental en la ejecución de estas estrategias. Es vital proporcionarles capacitación especializada que les permita entender las realidades de los estudiantes impactados por el conflicto y desarrollar las habilidades necesarias para abordarlas. Esto abarca formación en pedagogía diferencial, resolución de conflictos y apoyo psicosocial (Senior, Valle, Botero, y Narváez, 2024).





**Aportes al desarrollo sostenible:** La investigación se alinea con el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, que promueve una educación inclusiva y equitativa para todos. Al atender las necesidades educativas de las víctimas del conflicto armado, se favorece el desarrollo social y económico de sus comunidades y regiones, lo que ayuda a disminuir las desigualdades y a fomentar la paz (UNESCO, 2015).

## CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

**Vulnerabilidad educativa de la población en extraedad escolar:** Los jóvenes y adultos víctimas del conflicto armado en Colombia enfrentan múltiples barreras sociales, emocionales y económicas que impactan significativamente su acceso y permanencia en el sistema educativo. El desplazamiento forzado, la violencia y la pérdida de sus hogares son factores clave que interrumpen sus trayectorias educativas, generando un contexto de exclusión y marginalidad que perpetúa su vulnerabilidad.

**Impacto del conflicto armado en la interrupción educativa:** El conflicto armado, que persiste desde mediados del siglo XX hasta el presente, ha tenido un efecto devastador en la educación de miles de jóvenes y adultos en Colombia. Este fenómeno ha generado un ciclo de pobreza, exclusión y desarraigo que obstaculiza el desarrollo educativo y profesional de las víctimas, afectando su capacidad para reintegrarse al sistema educativo formal.

**Necesidad de un enfoque inclusivo ajustado a las realidades locales:** Las estrategias pedagógicas implementadas hasta hoy no han conseguido integrar efectivamente a esta






población al sistema educativo, obstaculizadas por la falta de relevancia cultural y la rigidez de los programas educativos. Es necesario adoptar un enfoque educativo que tenga en cuenta las características específicas de las comunidades, como las afrodescendientes e indígenas, así como las particularidades del contexto de violencia y desplazamiento.

**Importancia de la flexibilidad educativa:** En imperativo reforzar las estrategias educativas flexibles que faciliten a los jóvenes y adultos afectados por la violencia la posibilidad de retomar sus estudios en condiciones adaptadas a su situación. Modalidades como los Ciclos Lectivos Especiales Integrados (CLEI), la educación para el trabajo y el desarrollo humano y otras formas de educación para adultos han demostrado ser opciones viables, pero necesitan una mayor personalización y ajuste a las realidades de esta población.

**Rol de las instituciones educativas y los educadores:** Los docentes y directivos de las instituciones educativas que acogen a esta población juegan un papel fundamental en la reconstrucción de la confianza y el apoyo emocional de los estudiantes. La capacitación de los educadores en áreas como el manejo del trauma, las adaptaciones curriculares y la educación inclusiva es trascendental para garantizar que los jóvenes y adultos víctimas del conflicto armado tengan una experiencia educativa significativa.

**Necesidad de una política educativa integral para las víctimas del conflicto:** A pesar de los avances legislativos, como el Decreto 3011 de 1997 y la Ley 1448 de 2011, la puesta en marcha de una política educativa integral para las víctimas del conflicto armado sigue siendo insuficiente. Es fundamental adoptar un





enfoque más coordinado y transversal entre las instituciones gubernamentales, las ONG y la sociedad civil para abordar las necesidades educativas de esta población, asegurando su acceso a una educación de calidad.

**Impacto de la violencia en la salud emocional de los estudiantes:** La exposición a experiencias traumáticas ha provocado altos niveles de estrés, miedo, ansiedad y depresión, en de los jóvenes y adultos afectados por la violencia, impactando directamente su capacidad para concentrarse, aprender y adaptarse al entorno educativo. Se sugiere la implementación de programas de apoyo psicosocial que acompañen a los estudiantes en su proceso educativo.

**Papel de la familia y la comunidad en el proceso educativo:** Los programas educativos para personas jóvenes y adultas que han sido víctimas del conflicto armado, deben extenderse más allá del aula, incluyendo a las familias en el proceso de aprendizaje, proporcionándoles herramientas para apoyar a los estudiantes en su trayectoria educativa.

**Inequidades en el acceso y permanencia en la educación:** A pesar de los esfuerzos por aumentar la cobertura, las brechas de desigualdad persisten, agravadas por la falta de infraestructura educativa adecuada, la escasez de recursos pedagógicos y la dispersión geográfica de las comunidades, afectando a las poblaciones rurales y suburbanas, en particular las impactadas por el conflicto armado, que continúan siendo las más excluidas del sistema educativo colombiano.





**Recomendaciones para una estrategia pedagógica inclusiva:** Se sugiere el desarrollo de una estrategia pedagógica que incluya modalidades flexibles y adaptadas, permitiendo a los estudiantes en extraedad escolar continuar su educación en un entorno que les brinde apoyo emocional, inclusión cultural y relevancia. Es fundamental garantizar la capacitación continua de los docentes para que puedan abordar las particularidades de los estudiantes que provienen de contextos de violencia y desplazamiento.

**Necesidad de un enfoque interinstitucional y multisectorial:** Para desarrollar una estrategia pedagógica efectiva para los jóvenes y adultos que han sido víctimas del conflicto armado, es necesario adoptar un enfoque interinstitucional que combine políticas públicas en educación, salud mental, seguridad y desarrollo social. Solo mediante la colaboración entre el Estado, las ONGs, las comunidades y las organizaciones internacionales se podrá asegurar el acceso a una educación integral y transformadora en nuestro país.

**Educación orientada a la paz y la reconciliación:** Además de un derecho, la educación debe considerarse una herramienta fundamental para la construcción de la paz y la reconciliación en Colombia. Asegurar que los jóvenes y adultos que han sido víctimas del conflicto accedan a una educación relevante, inclusiva y de calidad es crucial para superar las secuelas de la violencia y promover una cultura de paz en las generaciones venideras. En este sentido, la educación representa una puerta hacia la resiliencia y la reconstrucción social.






## Referencias Bibliográficas

Bermúdez Diana. (2019). Atención psicosocial y salud mental en Colombia: niños, niñas, adolescentes y familias víctimas del conflicto armado. Universidad de Santiago de Chile, Facultad Tecnológica. Revista Gestión de las Personas y Tecnología, Edición No. 36. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7836900> [Consulta: 2025, enero 18].

Bravo Rubén, Granda Sebastián y Narváez Ana. (2022). Prácticas educativas, pedagogía e interculturalidad: V Congreso internacional de etnografía y educación, julio de 2020. Modalidad virtual [online]. Universidad Politécnica Salesiana. Quito: Editorial Abya-Yala. Disponible en: <https://books.scielo.org/id/65pmf/pdf/bravo-9789978108253.pdf> [Consulta: 2025, enero 18].

Castiblanco Carolina. (2020). Efectos del desplazamiento sobre el acceso a la educación en Colombia. Revista de Investigación, desarrollo e innovación. Vol. 10, No. 2, pp. 297-310. Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/ridi/v10n2/2389-9417-ridi-10-02-297.pdf> [Consulta: 2025, enero 18]

Comité Internacional de la Cruz Roja - CICR. (2022). Informe sobre el impacto del conflicto armado en la educación en Colombia. Cruz Roja Internacional. Disponible en: <https://www.icrc.org/es/donde-trabajamos/colombia> [Consulta: 2025, enero 16].



Correa Cristian y Serna Kelly. (2022). Jóvenes en extraedad frente a su proceso educativo: cultivando un camino con sentido. Revista Psicoespacios, Vol. 16, No. 28, pp. 1-16. Disponible en: <https://revistas.iue.edu.co/index.php/Psicoespacios/article/view/1460> [Consulta: 2025, enero 16].


Corte Constitucional. (2011). Sentencia T-025/11. Acción de Tutela: Alcance como medio idóneo para protección laboral reforzada de personas portadoras de VIH. Disponible en: <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2011/T-025-11.htm> [Consulta: 2025, enero 16]

Creswell John. (2014). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches. Sage. Disponible en: [https://www.academia.edu/57201640/Creswell\\_J\\_W\\_2014\\_Research\\_Design\\_Qualitative\\_Quantitative\\_and\\_Mixed\\_Methods\\_Approaches\\_4th\\_ed\\_Thousand\\_Oaks\\_CA\\_Sage](https://www.academia.edu/57201640/Creswell_J_W_2014_Research_Design_Qualitative_Quantitative_and_Mixed_Methods_Approaches_4th_ed_Thousand_Oaks_CA_Sage) [Consulta: 2025, enero 17]

Decreto 3011, Art. 1-12. [Diario Oficial 43202]. Por el cual se establecen normas para el ofrecimiento de la educación para adultos y se dictan otras disposiciones. 19 de diciembre de 1997. Disponible en: [https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-86207\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-86207_archivo_pdf.pdf) [Consulta: 2024, junio 2]

De la Espriella Ricardo y Gómez Carlos. (2020). Teoría fundamentada. En: Metodología de investigación y lectura crítica de estudios. Revista Colombiana de Psiquiatría, Vol. 49, No. 2, pp. 127-133. Disponible en: [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-74502020000200127](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-74502020000200127) [Consulta: 2025, enero 17].





Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia - UNICEF. (2020). La educación en Colombia: Desafíos para una educación inclusiva y equitativa. Bogotá: Disponible en: [https://www.unicef.org/colombia/educacion?utm\\_source=chatgpt.com](https://www.unicef.org/colombia/educacion?utm_source=chatgpt.com) [Consulta: 2025, enero 16].


Freire, Paulo. (1970). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI Editores. Disponible en: [https://drive.google.com/file/d/1jmnMOrZyLXRD6yBI73vBW\\_EruZyq4z3/view](https://drive.google.com/file/d/1jmnMOrZyLXRD6yBI73vBW_EruZyq4z3/view) [Consulta: 2025, enero 16].

FusterDoris. (2019). QualitativeHermeneuticalPhenomenological Research: Method. Revista Propósitos y Representaciones, Vol. 7, No. 1, pp. 201-229. Disponible en: <https://revistas.usil.edu.pe/index.php/pyr/article/view/267/615> [Consulta: 2025, enero 17].

Hammersley Martyn y Atkinson Paul. (2007). Ethnography: Principles in practice. Routledge. Disponible en: <https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9781315146027/ethnography-martyn-hammersley-paul-atkinson> [Consulta: 2025, enero 17].

Ley 1448, Art. 3. [Diario Oficial 48096]. Por la cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno y se dictan otras disposiciones. 10 de junio de 2011. Disponible en: [https://www.unidadvictimas.gov.co/es/documentos\\_bibliotec/ley-1448-de-2011-2/](https://www.unidadvictimas.gov.co/es/documentos_bibliotec/ley-1448-de-2011-2/) [Consulta: 2025, enero 16].





Ley 2294, Eje II, literal C, Meta 1. [Diario Oficial 52400]. Inclusión educativa de las víctimas del conflicto armado. Plan Nacional de Desarrollo 2022-2026 Colombia Potencia Mundial de la Vida. 19 de mayo de 2023. Disponible en: <https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=142257> [Consulta: 2025, enero 16]


Maturana Humberto. (2017). La realidad: ¿Qué es? Editorial Los Libros de la Catarata.

Meza Guillermo; Rubio Gustavo; Mesa Leidy; y Blandón Alejandro. (2020). Carácter formativo y pedagógico de la revisión de literatura en la investigación. Información Tecnológica. Vol. 3, No. 5, pp. 153-162. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642020000500153> [Consulta: 2024, enero 17]

Ministerio de Educación Nacional. (2014a). Portafolio de Modelos Educativos. Dirección de poblaciones y proyectos intersectoriales. Disponible en: [https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-89618\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-89618_archivo_pdf.pdf) [Consulta: 2025, enero 16]

Ministerio de Educación Nacional. (2014b). La Formación para el Trabajo y el Desarrollo Humano como una alternativa en la Educación Post media. II Foro Nacional de Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano. Disponible en: [https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-343616\\_documento\\_II\\_foro\\_Internacional.pdf?utm\\_source=chatgpt.com](https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-343616_documento_II_foro_Internacional.pdf?utm_source=chatgpt.com) [Consulta: 2025, enero 16]





Ministerio de Educación Nacional. (2017). Lineamientos generales y orientaciones para la educación formal de personas jóvenes y adultas en Colombia. Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN). Disponible en: [https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-371724\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-371724_recurso_1.pdf) [Consulta: 2025, enero 18]

Ministerio de Educación Nacional. (2022). Inclusión y equidad: Hacia la construcción de una política de educación inclusiva para Colombia. Nota técnica. Disponible en: [https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-363488\\_recurso\\_17.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-363488_recurso_17.pdf) [Consulta: 2025, enero 18].

Nieva José; y Mendoza Karina (2019). Estrategia pedagógica de formación docente desde una perspectiva desarrolladora. Revista RECUS. Publicación arbitrada cuatrimestral. Edición continua. Vol. 4/ No. 3 pp. 05-09. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7368623> [Consulta: 2025, enero 16].

Ordoñez Hugo, Ordoñez Cristian, y Buchelis Víctor. (2022). Identificación de las tendencias del estado actual de la extraedad en el acceso a la educación básica en Colombia aplicando inteligencia artificial. Investigación e Innovación en Ingenierías, Vol. 10, No. 2, Vol. 106-118. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8652512> [Consulta: 2025, enero 16]

Organización de las Naciones Unidas - ONU. (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos. Disponible en: <https://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/> [Consulta: 2025, enero 16].





Organización de las Naciones Unidas - ONU. (2015). Objetivos de Desarrollo Sostenible 2015-2030. Disponible en: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/> [Consulta: 2025, enero 16].


Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - UNESCO. (2011). Una Crisis encubierta: conflictos armados y educación; Informe de seguimiento de la EPT en el mundo. Capítulo 3- La educación y los conflictos armados: la espiral mortífera. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000192155> [Consulta: 2025, enero 16].

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - UNESCO. (2017a). La educación transforma vidas. Disponible en: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247234\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247234_spa) [Consulta: 2025, enero 16].

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - UNESCO. (2015). Educación para la ciudadanía mundial. Temas y objetivos de aprendizaje. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233876> [Consulta: 2025, enero 18].

Oses Alejandro, Cabeza Oscar, Flórez Campo y Botero Diego. (2022). Educación intercultural crítica: una alternativa para la construcción del posconflicto colombiano. Revista Análisis, Vol. 54, No. 101. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9086091> [Consulta: 2025, enero 18].






Reinoso Yalexí, Martínez Divina y Redondo Karen. (2020). Desplazamiento forzado: reinención de las identidades en la región caribe colombiana. Universidad de La Guajira. Disponible en: <https://repositoryinst.uniguajira.edu.co/handle/uniguajira/724> [Consulta: 2025, enero 18].

Resolución 2200 de 2018, Por la cual se adoptan los criterios técnicos de evaluación de la superación de la situación de vulnerabilidad de las víctimas de desplazamiento forzado y se deroga la Resolución No. 01126 de 2015. Departamento Nacional de Planeación. 6 de agosto de 2018. Disponible en: <https://www.unidadvictimas.gov.co/es/documentos/bibliotec/resolucion-2200-del-6-de-agosto-de-2018/> [Consulta: 2025, enero 18].

Sánchez Daniela, Castaño Guillermo, Sierra Gloria, Moratto Nidia, Buitrago Carolina, y Torres Yolanda. (2019). Salud mental de adolescentes y jóvenes víctimas de desplazamiento forzado en Colombia. Revista CES Psicología, Vol. 12, No. 3, pp. 1-19. Disponible en: [https://www.researchgate.net/publication/337665410\\_Salud\\_mental\\_de\\_adolescentes\\_y\\_jovenes\\_victimas\\_de\\_desplazamiento\\_forzado\\_en\\_Colombia](https://www.researchgate.net/publication/337665410_Salud_mental_de_adolescentes_y_jovenes_victimas_de_desplazamiento_forzado_en_Colombia) [Consulta: 2025, enero 18]

Sanjuán Lucía. (2019). La Observación participante. Métodos de investigación cualitativa en el ámbito laboral. Módulo 2. Universitat Oberta de Catalunya. Disponible en: [https://openaccess.uoc.edu/bitstream/10609/147145/5/Metodos\\_DeInvestigacionCualitativaEnElAmbitoLaboral\\_Modulo2\\_LaObservaconParticipante.pdf](https://openaccess.uoc.edu/bitstream/10609/147145/5/Metodos_DeInvestigacionCualitativaEnElAmbitoLaboral_Modulo2_LaObservaconParticipante.pdf) [Consulta: 2025, enero 17].






Santamaría Diana y Aguilar Aura. (2021). Una pedagogía desde y para la resiliencia en escenarios víctimas del conflicto. Universidad Simón Bolívar. Disponible en: <https://bonga.unisimon.edu.co/server/api/core/bitstreams/ef9808f7-5feb-4ede-b762-8cd23c3ec7bc/content>

Senior Alexa; Valle Liliana.; Botero Rosa; y Narváez Mercy. (2024). Ruta de gestión escolar para el aseguramiento del aprendizaje en estudiantes extraedad en Colombia. Revista De Ciencias Sociales, Vol. 30, No. 2, pp. 177-190. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9603959> [Consulta: 2025, enero 17].

Sierra Francisco. (2019). La entrevista en profundidad. Función, sentido y técnica. En González, J.; y Krohling P., C. (Ed). Arte y oficio de la investigación científica: cuestiones epistemológicas y metodológicas, pp. 301-379. Ediciones CIESPAL. Disponible en: <https://idus.us.es/handle/11441/98760> [Consulta: 2024, enero 17].

Strauss Anselm y Corbin, Juliet. (1998). Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory (Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada). Sage. Disponible en: [https://books.google.com.co/books?id=0JPGDwAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.co/books?id=0JPGDwAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false) [Consulta: 2025, enero 17].






Unidad de Víctimas del Gobierno de Colombia. (2022). Informe sobre víctimas del conflicto armado. Bogotá: Unidad para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas. Disponible en: <https://datospaz.unidadvictimas.gov.co/informes/#:~:text=Din%C3%A1micas%20Territoriales,%2C%20Pac%C3%ADfico%2C%20Llanos%20y%20Noroccidente>. [Consulta: 2025, enero 17].

Viramontes Efrén. (2024). Análisis cualitativo en la investigación. Revista De Investigación Educativa De La REDIECH, 15, e2074. Disponible en: [https://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/ie\\_rie\\_rediech/article/view/2074](https://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/ie_rie_rediech/article/view/2074) [Consulta: 2025, enero 17].

Walker Walter (2022). Una síntesis crítica mínima de las portaciones del paradigma interpretativo y sociocrítico a la investigación educacional. Revista Enfoques. Vol. 34, No. 2. Disponible en: <https://www.redalyc.org/journal/259/25973280002/25973280002.pdf> [Consulta: 2025, enero 17].

Yepes Susana y Giraldo Elida. (2023). Narrativas escolares de estudiantes desplazadas por el conflicto armado en Colombia. Revista latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud - Vol. 21, No. 2. Disponible en: <https://revistaumanizales.cinde.org.co/rllcsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/5414/1215> [Consulta: 2024, enero 18].





Zuluaga Gustavo. (2022). Acciones de educación en emergencia para el conflicto armado y la pandemia, caso: San José del Guaviare 2002 - 2021. Revista Historia de la Educación Latinoamericana, Vol. 24, No. 38. Disponible en: [http://scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0122-72382022000100155](http://scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0122-72382022000100155) [Consulta: 2025, enero 18].





El texto pretende reflexionar a partir de las injusticias social presentes en la sociedad y la escuela como apéndice de la misma. El documento se apoya en la perspectiva teórica la justicia social de la filósofa Norteamericana Nancy Fraser quién no le basta con la construcción de principios deontológicos sino la transformación de la praxis de las formas de injusticia que sufren los grupos considerados subordinados en nuestras sociedad contemporáneas por discursos y prácticas construidas por los grupos dominantes. El texto aborda las diagnostico de las injusticias, los factores de exclusión social e intenta emplear la propuesta de la autora para reflexionar sobre las injusticias en la escuela.





## La Justicia Social en la Escuela Colombiana

Nolver Guevara Caicedo

<https://orcid.org/0000-0002-6387-259X>

### INTRODUCCIÓN


Las últimas cinco décadas a nivel internacional han sido los escenarios de las movilizaciones sociales en pro de los derechos, las libertades y la igualdad social. Colombia no ha sido ajena a estas formas de lucha que históricamente que han enfrentado los grupos indígenas, los afros, las mujeres, las colectividades LGTBQ+, los campesinos, los grupos raciales, los inmigrantes, las poblaciones en circunstancias de pobreza y los desplazados del conflicto armado; experimentado formas de menosprecio y humillación a causa de los patrones enraizados en las estructuras económicas y culturales de la sociedad transmitidas históricamente de generación en generación, consecuencia de las elites totalitarias politizadas que han impuesto visiones “políticamente correctas de ver la vida” durante más de 200 años en las esferas de poder<sup>1</sup>, conduciendo a formas de irrespeto, actos de discriminación, estereotipos, desigualdad socioeconómica, violencia, asesinato de líderes sociales y de jóvenes en las protestas sociales en el estallido social del 2021<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> El gobierno electo para el 2022-2026 en Colombia representa una apuesta alternativa entorno a la vida, la ecología, las energías limpias, los territorios, la producción de tierras improductivas, el fortalecimiento del campo, la inclusión de los grupos raciales y étnicos y la defensa de los derechos humanos.

<sup>2</sup> Sobre este último aspecto ver el texto de (Guevara Caicedo N. , 2021). *La política amigo-enemigo y la estrategia del discurso en el paro nacional* en <https://www.las2orillas.co/la-politica-amigo-enemigo-y-la-estrategia-del-discurso-en-el-paro-nacional/>






Aunque, la carta constitucional del 91 y las diferentes leyes y decretos tienen la intención de promover, defender y garantizar el derecho a la vida, y los avances en materia de la defensa de los derechos de los niños, las mujeres, las poblaciones vulnerables, las comunidades negras e indígenas han permitido acciones afirmativas y mayor participación de los grupos excluidos y discriminados históricamente. No obstante, se continúa con formas de explotación, acciones, prácticas y discursos que promueven el racismo, la xenofobia, el sexismo, los estereotipos, el irrespeto y el desprestigio de las comunidades, lesionando así, la dignidad, autorrespeto, la autoconcepción de quienes la padecen, incluso conducen a atentar con la propia vida. Y Por supuesto, las escuelas no son foráneas a estos fenómenos.

Como una forma de contribuir a entender estos acontecimientos en las escuelas, el texto toma como marco de referencia las reflexiones de Nancy Fraser, la filósofa norteamericana quien apuesta por pensar la justicia social desde la misma praxis, pues no basta con la formulación teórica sin la concreción en la realidad social. Para cumplir tal objetivo, el escrito, está dividido en cinco partes: la primera.

Esta investigación se realizó un estudio sobre las perspectivas teóricas Fraser; el análisis y la interpretación que se presenta en este trabajo se desarrollaron a partir de tres textos fuentes y referencias de especialistas sobre la autora. En segunda parte, es un acercamiento a hechos de injusticia que viven las escuelas en Colombia; en tercera parte, se plantea en que consiste la justicia social solo posible siempre y cuando se aborden las tres dimensiones: la económica, la cultural y la política, por ello se llama justicia tridimensional amparada desde el principio de paridad participativa como normativo y garante ontológico de la justicia social.






En la cuarta parte, se detallada los factores de subordinación en las diferentes dimensiones presentes en las sociedades contemporáneas. Y por última parte, a manera de conclusión, se plantean algunos propuestas para hacer posible escuelas de justas desde la redistribución, el reconocimiento y la participación política.

## METODOLOGÍA

Teniendo en cuenta que la investigación cualitativa, que pretende “comprender e interpretar la realidad más que analizarla y explicarla”, la investigación documental es la estrategia que mejor responde a dicho propósito. De acuerdo con Gómez (2011), cuando el investigador examina una fuente, lo que busca es “entender y darle sentido a lo que dice un autor determinado, mostrando los aspectos originales de su planteamiento”. Lo que se propone, en este caso, es “establecer un diálogo con el autor pero sin pretender desde allí construir por ejemplo marcos teóricos, o explicaciones puntuales de una situación, sino permitir que sea la realidad misma la que se exprese, con lógica y con argumentos, construyendo así nuevos conocimientos” (Gómez, 2011. Pág. 229).

Cabe señalar, siguiendo a Gómez (2011, p. 230), que el carácter cualitativo de esta investigación no lo da el hecho de ser documental. Es más bien, la forma como el investigador se propone abordar los datos construidos para estudiar el tema central de su interés. La adopción de la perspectiva cualitativa no busca esquivar cualquier tipo de manejo de datos o similares, sino qué el interés aquí es más de tipo interpretativo y comprensivo orientado a captar de manera profunda lo que dicen los textos. Además que la “lógica de la construcción del conocimiento se






orienta justamente hacia lo interpretativo-comprensivo". De acuerdo con Vargas, (1992, p. 26):

La investigación documental tiene un carácter particular de dónde le viene su consideración interpretativa. Intenta leer y otorgar sentido a unos documentos que fueron escritos con una intención distinta a esta dentro de la cual se intenta comprenderlos. Procura sistematizar y dar a conocer un conocimiento producido con anterioridad al que se intenta construir ahora. En otras palabras, parte de propuestas y resultados sistemáticos, alcanzados en procesos de conocimiento previos a la investigación que ahora intenta leerlos y comprenderlos.

Podría decirse, de acuerdo a lo expresado, que la investigación documental es "una investigación reconstructiva", en tanto a partir de nuevas preguntas se reconstruye "un conocimiento que ha producido unos resultados y un saber previos y en esta medida modifica los fenómenos objeto de reflexión" (Vargas, 1992, p 26, citado por Gómez, 2011, p. 231). A pesar de que no hay una amplia literatura sobre investigación documental, se pueden diferenciar distintos tipos dentro de ésta, tales como: los estados del arte, los marcos teóricos, las bibliografías, los estados de conocimiento, entre otros. Con base en los anteriores planteamientos, en esta investigación el interés consiste en construir unos referentes teóricos, a partir del análisis y la interpretación de las propuestas teórica de Nancy Fraser , que sirva de sustento para proponer unas implicaciones pedagógicas para pensar la formación a partir de la justicia social en la escuela.






En esta investigación se realizó un estudio sobre las perspectivas teóricas Fraser. El análisis y la interpretación que se presenta en este trabajo se desarrollaron a partir de tres textos fuentes. De la Norteamérica Nancy Fraser se abordaron dos obras específicamente, ¿De la distribución al reconocimiento? Dilemas en torno a la justicia en una época “postsocialista” en *Iusticia Interrupa* (1997) y *las escalas de la Justicia*, 2008. Y un libro en conjunto, producto del debate entre los dos autores en el 2003, denominado ¿Redistribución o reconocimiento? Libro que versa sobre la idea de justicia.

Se consultaron, además, otras fuentes secundarias. *Pensar la Justicia Social Hoy. Nancy Fraser y el reconstrucción del concepto de justicia en la era global 2014* de Franklin Ibáñez Blancas, esta obra también está considerada como la primera obra en español dedicada a la obra de Nancy Fraser, editado por la Universidad Gregoriana. También se retomaron, entre el número de artículo que aparecen en la red especialmente: Murillo & Hernández Castilla (2014) *Liderando Escuelas para la justicia Social; La investigaciones de Soler Martín, Martínez Pineda, & Peña Rodríguez (2018). Educación para la Justicia Social.*

El objetivo de abordar los textos anteriores consistió comprender el papel la influencia de Nancy Fraser en las reflexiones acerca de la justicia social en la Escuela en América latina. La teoría de esta autora es más coherente con las problemáticas actuales de injusticias como es el caso de la exclusión social por el género, el sexo, la raza, la etnia, por la condición de inmigrante tan evidente en nuestros tiempos actuales.





Comprender los significados de los paradigmas de justicia, redistribución, reconocimiento y representación implicó regresar a las fuentes primarias de su discusión en los años 90s donde Fraser considera que las teorías de justicia del momento no son suficientes para dar respuesta a la problemática social. Tampoco el comunismo, el socialismo ni el liberalismo, ni la creación de un Estado de Bienestar con afirmaciones positivas que suplen las carencias económicas compensan la falta de estima y respeto social.

## DISCUSIÓN

### LAS INJUSTICIAS EN LA ESCUELA

Hablar de justicia social en la escuela, es hablar de la sociedad misma, puesto que esta guarda una estrecha relación con la escuela, y está a su vez, es un reflejo de todo lo que se vive en la sociedad.

La escuela y la sociedad viven en constante relación, se nutren entre sí, La Ley general de Educación hace alusión a esta relación cuando afirma que: “la Educación cumple una función social acorde con las necesidades e intereses de las personas, de la familia y de la sociedad” (art 1) y esta misma función es la que dinamiza las practicas al interior de la escuela; como promesas de futuros posibles de mejor bienestar, que una vez generado los cambios a de requerir otras necesidades y ha de responderse también a otros intereses.

La Ley general de Educación en sus fines nos permiten visualizar un perfil de estudiante con grandes características que están lejos de permitir las injusticias sociales con las que





convivimos en la cotidianidad, una persona con pleno desarrollo de su personalidad dentro de un proceso de formación integral (Art 5) no permitiría tantas situaciones como las que vivimos de desigualdad, discriminación, por el contrario, estaría trabajando por que todos los participantes de su núcleo social gocen de las mismas posibilidades a fin de lograr el verdadero desarrollo humano que se requiere para alcanzar estándares altos de calidad de vida.

Sin embargo, vivimos a escala en las aulas, las mismas situaciones de injusticia que vivimos como sociedad, no hay semana que en los noticieros nacionales, llámense RCN, Caracol, Noticias uno, etc., dejen de informar la muerte de líderes sociales, sindicales, ambientalistas, que se dejen de emitir noticias acerca de la discriminación de algún sector de la sociedad por otro, el olvido al que han sido sometidos regiones del país por diversas causas, la xenofobia, los atentados de grupos al margen de la ley, entre otras muchas situaciones que son fáciles de constatar en los medios de comunicación y periódicos.

Como muestra de las situaciones anteriores en la Escuela, podemos destacar algunas noticias de los periódicos más destacados a nivel nacional:

“Las noticias de toda suerte de violencias en colegios y escuelas no dan tregua. Hace poco, en un colegio de Envigado (Antioquia), un grupo de jóvenes regaron alcohol en la cabeza de un compañerito y le prendieron fuego. Por fortuna, otro estudiante apagó a tiempo la llama capilar” (El Espectador, 2022)





En estos días de violencia de parte del Clan del Golfo en 80 municipios, se registran abaleos en frente de colegios, como ocurrió el pasado viernes en Cereté (Córdoba)” (El Espectador, 2022)

Un estudiante de 17 años fue asesinado en la puerta del colegio público al que asistía en Bogotá, a comienzos de mayo. Mientras jugaba con sus compañeros, un joven de 14 años fue agredido con un palo y terminó en el hospital en Villamaría (Caldas), a finales de abril pasado. (Periódico el Tiempo, 2022)

Apenas algunos ejemplos de un corto período de tiempo. Llamados a la medida y la prudencia, y promesas de investigaciones son las respuestas usuales de las autoridades frente a estos graves hechos de todos los días de violencia evidente”

El diario radio nacional de Colombia, en su publicación del jueves 4 de noviembre del año anterior público:

Según la Cepal, en Colombia el 32 % de los estudiantes reportan haber sido víctimas de bullying; y de acuerdo con la ONG Bull ying Sin Fronteras, entre el 1 de octubre de 2017 y el primero de marzo de 2020 y el primero de marzo de 2021, en el país hubo 8.981 casos graves de bullying

De esta situación son claras muestras resultados como los del Banco Mundial, que señalan a Colombia como la nación con mayor desigualdad de la OCDE y la segunda de América Latina, así como el informe del Departamento Administrativo






Nacional de Estadística (Dane) sobre la pobreza, en el que se evidencia que el país alcanzó un índice del 42,5%, es decir, cerca de 21 millones de colombianos en esta condición. Sumando a ello, según el informe publicado recientemente por el Foro Económico Mundial, institución que organiza el Foro de Davos, las desigualdades sociales son uno de los principales riesgos que afronta la humanidad en el corto plazo

Y como estas podríamos citar una infinidad de situaciones donde se evidencia en las aulas de clase, la realidad que vivimos como país, la intolerancia, la falta de respeto por el otro y la dificultad de gestionar las emociones adecuadamente, sin hacer daño a los demás.

Como se puede constatar en los párrafos anteriores la injusticia escolar tiene estrecha relación con las situaciones que se viven como sociedad, además de las que se viven al interior de la misma educación, como la desigualdad que existe, entre la educación pública y la educación privada, la educación de los pobres (incluso en instituciones privadas) y la educación de los ricos, que (Connell, 2006) manifiesta en su libro “Escuela y Justicia Social”.

Por otra parte, de manera particular, en un ejercicio de investigación con estudiantes de segundo semestre del programa de formación complementaria de la Escuela Normal Superior Farallones de Cali, se tomó como lugar de observación los espacios donde los estudiantes de grados sexto, séptimo y octavo hacen su descanso. Se observó situaciones de agresividad en sus relaciones cotidianas y juegos. Los maestros en formación interactuaron y dialogaron con los estudiantes de bachillerato sobre ese tipo de actitudes. Lograron identificar que los niños





expresaban y reclamaban mayor igualdad de oportunidades con respecto a los espacios que brinda el colegio (que son pocos en palabras de ellos mismo), reconocen la poca aceptación de la diversidad y las situaciones de injusticia que viven entre ellos entre los mismos pares, y tratos injustos de parte de algunos docentes.

Lo expresado en estas primeras páginas permite reconocer que las injusticias en la escuela, son situaciones del día a día, que hay preocupación en todos los demás estamentos sociales, por lo que sucede al interior de las aulas, a tal punto que incluso en los planes de desarrollo del gobierno y concretamente en los planes decenales de educación se han dedicado reflexiones y retos que tienen en cuenta la inclusión, la paz y demás aspectos que convergen para alcanzar la justicia escolar y porque no la justicia social, tal como se nombra en el desafío séptimo del plan nacional decenal 2016 - 2026. En el que se plantea: “Construir una sociedad en paz sobre una base de equidad, inclusión, respeto a la ética y equidad de género” para:

Impulsar la formación ética en todos los niveles y modalidades educativas, de manera que se fortalezca la convivencia sana, el trabajo en equipo y la interacción con los demás, basados en el respeto mutuo y en el cumplimiento de las normas, promoviendo la responsabilidad individual en el marco de una sociedad respetuosa con las diferencias (Plan Nacional de Educación , 2001).

Lo que pone de manifiesto la conciencia que se tiene en la sociedad de la relación de la escuela con la misma cultura ciudadana, y la necesidad de trabajar desde esta para alcanzar posibles futuros no lejanos con mayor justicia social.





Relación que es reconocida también por organizaciones internacionales como la UNESCO desde donde se han realizado en varias ocasiones solicitudes para atender de manera eficaz y eficiente la desigualdad social y escolar; siendo muy conscientes que no todo depende de la educación tal como lo mencionan en el informe del 2021 “Los futuros de la educación. Aprender a convertirse”: (La Unesco, 2021)

No debemos caer en la ilusión de pensar que la educación puede resolver todos los problemas del mundo. Gran parte del discurso internacional alimenta esta ilusión, lo que se traduce rápidamente en desilusión e incredulidad. La educación puede hacer mucho, pero no todo. Centrarse únicamente en lo que puede hacer la educación supondrá ya una enorme aportación.

Las tales razones expuestas por los organismos internacionales, los hechos mencionados en los periódicos y las situaciones vividas en las aulas, consideramos que es necesario repensar los espacios de la escuela en busca de una mejor justicia social donde exista mejor distribución de los bienes materiales, el respeto a la diferencia sexual, el reconocimiento a la diversidad cultural, y una mayor participación de miembros que conforman la comunidad educativa. Tal es el motivo de proponer a Fraser para guiar el camino de la justicia social. Vale aclarar que no es la única, pero es un referente inevitable al hablar de justicia.





## FRASER Y SU TEORÍA DE LA JUSTICIA TRIDIMENSIONAL

Para Fraser (2008) las últimas décadas del siglo XX y las presentes del siglo XXI se caracterizan por el auge de la globalización, la economía global, los movimientos transnacionales, internacionales, la pobreza, el calentamiento global, así mismo, la manifestación de movimientos sociales – los grupos minoritarios, los grupos étnicos, la comunidad LGTBI, los movimientos feministas – que exigen formas de reconocimiento desde la diferencia, es decir, una justicia de corte cultural y de respeto más que de distribución equitativa de los bienes de corte económica. Esta última concepción redistributiva es el supuesto de justicia unánime del imaginario hegemónico determinante en la balanza moral, compartido por los países del primer mundo, los socialistas y los tercermundistas. La solución a las injusticias sociales se resuelve con una distribución equitativa.

Para los movimientos sociales la distribución no basta, lo que se necesita es reconocer la diferencia, “el resultado es que se levante la sospecha de que el ideal convencional de imparcialidad puede ser incoherente, ya que lo se discute en la actualidad no son simplemente reivindicaciones en conflicto, sino ontologías en conflicto, que suponen criterios conflictivos en la valoración de las reivindicaciones” (Fraser, 2008, p. 18). Esto es, los movimientos sociales buscan reconocimiento a la diferencia, a la identidad, totalmente diferente a una compensación económica. Para este caso, la justicia no es una cuestión de distribución es un asunto de reconocimiento. Situación que supera el supuesto hegemónico de la repartición económica. En otras palabras puede decirse, parafraseando a Fraser que, de nada vale tener la materialidad necesaria para vivir sino se comparte con los con los coterráneos la forma de ser y el deseo de ser diferente.






En este sentido, Fraser (2008) propone, una Justicia Tridimensional que aborda tres dimensiones, la redistributiva, la del reconocimiento y la dimensión política. Ésta última necesaria y fundamental para pensar las dos primeras. Parafraseando a Fraser, el reconocimiento sin participación no es posible, la redistribución sin participación tampoco, ni la participación política es viable sin las condiciones básicas de estas dos. Es así que, para la autora, una justicia tridimensional conduce a pensar en una Justicia Democrática, donde la participación es la condición sine qua non, para tener derecho a las otras dos dimensiones (Fraser, 2008).

La justicia para Fraser es pensada como principio de paridad participativa es decir, “la justicia requiere acuerdos sociales que permitan a todos participar como pares en la vida social. Superar la injusticia significa dismantelar los obstáculos institucionales que impiden a algunos participar a la par con otros, como socio con pleno derecho en la interacción social” (Fraser, 2008, p. 39).

Dicho de otro modo, la justicia vista de esta manera, permitiría evaluar los acuerdos sociales, sí y sólo si, todos los actores sociales puedan participar en la vida social, llámense grupos minoritarios, mujeres, indígenas, los afrodescendientes, los grupos tradicionales y otros actores sociales que aparecen en las sociedades pluralistas. Por otra parte, superar barreras, Fraser hace referencia a las de corte económico, cultural y político que niegan la paridad en la sociedad.

Hablar de obstáculos económicos es identificar “los acuerdos sociales que se institucionalizan, la privación, la explotación, las disparidades de riqueza, ingresos, tiempo de ocio, que niegan a algunas personas los medios y las oportunidades





de interactuar como iguales” (Fraser citada por Ibáñez, p. 33), los obstáculos culturales “cuando las jerarquías institucionalizadas niegan a algunos la posición, el respeto o el estatus adecuado de modo que no son vistos como pares” (Ibáñez, 2015, págs. 35-36) llámense obstáculos políticos a las reglas, las normas o leyes instauradas por un país para que determinados grupos sociales participen del poder. Entonces, puede afirmarse para que se dé una paridad participativa se requiere dos cosas, La inclusión de todos los actores sociales y superación de los obstáculos que entorpecen el buen desarrollo de la vida buena de las personas en comunidades, sin las cuales no puede haber un trato entre iguales. En palabras de Fraser “Este enfoque puede hacer explícitas tanto las condiciones de fondo injustas que distorsionan la adopción de decisiones supuestamente injustas democráticas como los procedimientos no democráticos que generan resultados sustancialmente no equitativos” (Fraser, 2008, p. 63).

Es necesario recalcar que la justicia tridimensional propuesta por Fraser (2008) identifica varias injusticias de acuerdo a las dimensiones. Primero, la dimensión económica busca superar los obstáculos relacionados con la explotación, la marginación o la privación de los bienes materiales, como es el caso, de los pobres, los campesinos, las mujeres, los niños, afrodescendientes y los indígenas quienes son las personas más afectadas en la sociedad. La mala distribución de las riquezas se constituye en injusticias de corte distributivas. Segundo la dimensión de reconocimiento o simbólica está relacionada con la negación o menosprecio de la identidad, especialmente a las mujeres, a los grupos minoritarios o por ser negro.






El rechazo es causa de la imposición histórica de una cultura dominante que niega la posibilidad a la diferencia. Trayendo como consecuencia el sexismo, la xenofobia, la discriminación y el irrespeto. Reconocer a un hombre negro por solo por habilidades artísticas y no por su capacidades intelectuales es menospreciarlo e irrespetarlo, tal como ocurre con la mujer al catalogada menor o inferior al hombre, o sucede también con los grupos indígenas al desvalorar sus tradiciones y lenguas. De esta manera, la dimensión cultural demanda un trato igualitario independiente a su condición biológica o proveniencia cultural. Si la persona es tratada igual en ley pero no se le reconoce su identidad se incurre a lo que Fraser denomina un Reconocimiento Fallido.

Y por último la dimensión política. Para la autora, es la dimensión más importante que sustenta las dos anteriores. Bajo el principio de paridad se pretende evaluar en esta dimensión el escenario adecuado para las reivindicaciones, establecer los criterios de pertenencia social y los procedimientos para resolver el conflicto, es decir, construir, los límites para lo político, las reglas para toma de decisiones, para una participación igualitaria de los diferentes sectores sociales frente a las reivindicaciones (Fraser, 2008, p. 39-43). Sin embargo, Fraser señala que la dimensión política de paridad se enfrenta a dos tipos de injusticia cuando es negada la participación. La primera, “la representación fallida” ordinaria que consiste en negar la posibilidad a los individuos de participar como igual en un Estado, surge en la constitución de las leyes internas que instituyen los criterios de participación. Por ejemplo el ganador de las elecciones se lleva el mayor número de curules de representación.





Algo similar sucede en la Colombia (artículo 263 de la constitución nacional y reformado el 1 de julio de 2003) la distribución de puestos en la rama legislativa es proporcional al lugar ubicado en el sufragio, el ganador toma el 50% de las curules de cámara y senado. En este sentido, los grupos minoritarios y étnicos que no cumplan con el umbral exigido no podrán participar en el escenario político. A esta situación en el marco político, de exclusión en la participación, es lo que se denomina una representación fallida-ordinaria (Fraser p. 43-44).

Por otro lado, la dimensión política (Fraser, 2008) afronta un tipo de injusticia llamada “Injusticia de desenmarque” producto de la negación a algunos miembros de la comunidad política a no pertenecer a la misma comunidad y a no tener el “derecho a tener derechos” (expresión de Arendt citada por Fraser, 2008). Por ejemplo, en algunos países a la comunidad GLTBI por su condición sexual, se le niega la posibilidad de participar o reclamar ciertos derechos que los hacen iguales a los demás civiles.

Por otro lado, podemos inferir según lo planteado por Fraser, que las personas que pertenecen a grupos insurgentes que quieran participar de procesos democráticos en el marco del proceso de paz colombiano, un sector del poder niegan su posible participación en política y formar partido político, puesto que, los constituyen una amenaza para la democracia (Palacios Hernández, 2015) en este sentido, se niega rotundamente a tener el derecho a la representación y la participación democrática. Es así que, este grupo insurgente estarán por fuera del Estado, serán consideradas interlocutores inválidos para ejercer la política. En palabras de Fraser, esta situación incurre a una injusticia de desenmarque.





## RESULTADOS

### LA INJUSTICIA MULTIDIMENSIONAL EN LAS SOCIEDADES PLURALISTAS

En las siguientes líneas se abordará el cuadro de injusticias planteadas por Nancy Fraser<sup>3</sup>, Su centro de reflexión es la justicia social como categoría esencial de la filosofía política, surgida en su preocupación teórica y práctica por resolver los problemas de injusticia en las sociedades democráticas, en especialmente la norteamericana como el epicentro de su activismo político.

Sin embargo, esta autora plantea su propuesta teórica más allá de los límites del estado nacional, pues las luchas de los movimientos sociales frente a las injusticias desbordan los propios territorios. Las reflexiones de la autora intentan de enmendar las formas multimodales de la injusticia que sufren los individuos, las colectividades y los grupos minoritarios que luchan por una mejor redistribución de la riqueza, por el reconocimiento de su identidad y su por participación en condición de igualdad en lo político (Fraser, 2008; Grueso, 2021)

Para abordar el cuadro de injusticias nos apoyaremos en la matriz construida por Franklin Ibáñez en el 2015 inspirada en la obra de Nancy Fraser para comprender las injusticias sociales. El autor retoma cuatro factores de injusticia social de Fraser ( (Fraser, 1997; Fraser & Honneth, 2006) la clase social, el género, la raza y la etnia, pero la reformula y presenta nuevas

---

<sup>3</sup>Filósofa política y activista norteamericana, construye su andamiaje teórico del estructuralismo francés, el feminismo, los ideales de la Escuela e Frankfort y el pensamiento de John Rawls.





categorías de exclusión: Por racialización (negros, mulatos, mestizos, indígenas y otros), Por la nación, o pueblo o etnia (indígenas andinos -quechuas, aymaras) mapuches, grupos amazónicos) Por residencia (Migrantes, especialmente los ilegales y documentados) Por La Faja Etaria (ancianos y jóvenes) y por último, por capacidades Físicas y mentales. Estos factores de exclusión social son modos de diferenciación arraigado en las estructuras económicas, culturales y políticas de la sociedad (Fraser, 1997 y 2008). Superarlas significa, la estructuración profunda de las relaciones de producción, reestructuración de las relaciones de reconocimiento social (Fraser, 1997, p. 45), y la reestructuración del imaginario político (Fraser, 2008).

Las diferentes personas organizadas en factores, por Fraser e Ibáñez, padecen tres tipos de injusticias u obstáculos relacionadas con la dimensión económica, la dimensión cultural y la dimensión política. La dimensión económica hace referencia a una distribución injusta de la riqueza, categorizando a las personas en clases o estratos sociales de acuerdo a su capacidad económica. Las personas que padecen injusticias de tipo cultural o de reconocimiento se refieren a situaciones de menosprecio o humillación. Estas personas exigen respeto por sus diferencias. A este grupo la conforman los grupos minoritarios que hacen parte de nuestra sociedad pluralista. Por último, las personas que son excluidas de la participación política, que son casi todos en su gran mayoría los grupos que conforman los factores de exclusión. A este tipo de injusticia Fraser (2008) la denomina participación fallida.

Ahora, describiremos solo los primeros cuatro factores de exclusión y su relación con las distintas formas de injusticias. En primer lugar, la clase social integrado por los obreros,






los campesinos y pobres se caracterizan por que no tienen propiedades ni educación y por tanto, se convierten en piezas laborales intercambiables y mal remuneradas. Desde la dimensión del reconocimiento o estatus cultural, estas personas padecen injusticias relacionadas a la falta de respeto, por lo regular son estigmatizadas a causa bajo nivel cultural o estigmatización por la condición económica o por el estrato donde viven. Del lado de las injusticias políticas, estas personas son excluidas de las decisiones públicas y son presas fáciles del clientelismo (Ibáñez, 2014, p.89-90).

En segundo lugar, el género, las mujeres desde el problema de la distribución, ellas a causa de los patrones culturales establecidos socialmente, son relegadas a trabajos domésticos no reconocidos y mal remunerados. Las mujeres también en el trabajo formal son objetos de bajos salarios. (Ibáñez, 2014 y 2016). Una buena ilustración de lo anterior son las secretarias y las mujeres que deciden quedarse en el hogar educando a los hijos y ejerciendo las labores domésticas. Trabajos mal pagos por su condición de ser mujer. Por el lado del reconocimiento, a causa del androcentrismo, idea de superioridad masculina, no son reconocidas para ocupar cargo altos de mayor jerarquía. Sobre este punto, ¿Cuántas mujeres son gerentes de multinacionales, de empresas nacionales o rectoras de universidades, o presidentes? Si existen el número es contado, culturalmente prima las ideas de incapacidad femenina para ejercer determinados roles.

Otras de las causas del mal reconocimiento es el sexismo cultural incorporado en los comportamientos, actitudes y prácticas sociales. La desvalorización por su condición anatómica las convierte en objeto de burla. Y en el mundo laboral son explotadas y acosadas. Por la parte de la participación política,





la mujeres son excluidas de la toma de decisiones en la esfera pública y dentro del hogar se les desconoce sus totalmente sus derechos (Ibáñez, 2014, p. 190-192). Sobre este aspecto vale preguntarse, ¿sí las mujeres están en condición de paridad, en números igual que los hombres para tomar decisiones, en el senado del gobierno colombiano?

En tercer lugar, la racionalización, supone la existencia de razas, resultado de los diferentes procesos históricos donde una cultura dominante subvalorada a las otras en especial por la condición biológica. Al respecto dice Ibáñez, el desarrollo del colonialismo europeo como fuente del racismo moderno, ubica a los peldaños más bajos a los grupos humanos del África y las poblaciones indígenas.

Por ende, los afrodescendiente y los pueblos indígenas sufren discriminación por esta condición racial, impuestas históricamente por el hombre blanco europeo (Ibáñez, 2014, p. 192,193). En el plano económico, son grupos desposeídos de bienes como la tierra y la educación. En el mundo laboral, los afrodescendientes y los indígenas son explotados, mal remunerados y de poco estatus social, como trabajos en el servicio doméstico, recolectores de basuras, agentes de seguridad, trabajo de construcción, etc. Por el lado de las injusticias culturales, a causa del eurocentrismo y racismo cultural. Las tradiciones afrodescendientes e indígenas son subvaloradas<sup>4</sup> y no reconocidas

---

<sup>4</sup>Un ejemplo de esto, la vicepresidenta de Colombia la abogada Francia Márquez. Primera mujer campesina, desplazada y negra que llego al poder político ha sido objeto de actitudes y ataques de discriminación, clasista y racista de parte de políticos, artistas y comunicadores pertenecientes a las clases altas, y al grupo político que ha estado en el poder político durante décadas. Sobre este aspecto se puede leer el artículo de Nolver Guevara publicado en las Dos Orillas el 17 de mayo del 2022 en <https://www.las2orillas.co/el-mr-hyde-colombiano-versus-francia-marquez/>




como productos culturales elaborados. Regularmente se dan tratos denigrantes, menosprecio a la cultura<sup>5</sup> y tradiciones, explotación laboral y acoso racial.

Desde el lado de las injusticias políticas, está la postergación de los derechos a la participación como par en las decisiones públicas (Ibáñez, 2014, p. 193-194) sobre este aspecto de racialización podemos preguntarnos ¿Cuántas personas afrodescendientes e indígenas están empleadas en el grupo AVAL, una de las alianzas alianzas banqueras de Colombia, cómo asesores, cajeros o gerentes? ¿Cuántos afrodescendiente e indígenas están en una condición de paridad, en el senado y la cámara del gobierno colombiano, en el momento de tomar decisiones públicas? ¿Es posible un presidente indígena o negro en Colombia?

Si las respuestas son negativas, o el número de integrantes que participan en estas instituciones es mínima en comparación del hombre blanco. Puede afirmarse que las injusticias en las diferentes esferas de justicia, planteadas por Fraser, es una situación palpable y evidente del trato diferenciado, que se da a ciertas personas por ser indígena o ser afrodescendiente. Aunque existan reparaciones afirmativas de corte económico de parte del Estado mediante becas para alcanzar estudios superiores, vivienda o trabajo, falta mucho tiempo para que se superen las injusticias culturales y políticas.

En cuarto lugar, según la condición migratoria. La migración se convierte en una amenaza particular para la identidad y la seguridad (Ibáñez, 2014) por tal motivo en condición de emigrante sufren situaciones de racismo, xenofobia. Así mismo se les trata con hostilidad, desprecio y son estigmatizadas por





su procedencia de origen, como ocurre con los musulmanes. Este grupo de personas, vista desde la dimensión económica son empleados en trabajos marginales de bajo salario y expuestos a trabajar sin beneficios sociales ni seguridad social. Desde el estatus cultural, se les criminaliza e estigmatiza, llamándoles mentiroso, criminales, traficantes de drogas, causantes de la violencia y la criminalidad, en otras palabras causantes del problema social. Y desde la dimensión política, padecen de acuerdo al país, procedimientos rigurosos de ingresos y residencia. Sumado a las anteriores injusticias los inmigrantes son objeto de violencia física y psicológica por su procedencia (Ibáñez, 2014, p. 195-198).

Las personas categorizadas en factores de exclusión pueden padecer múltiples injusticias, pues estas son acumulativas, se combinan y se cruzan (Fraser, 1997; Ibáñez, 2015), esto significa que una persona o un grupo social puede adquirir múltiples injusticias. Por ejemplo, ser mujer implica cargar un peso social bajo unos estereotipos culturales que la excluyen de la sociedad. Ahora bien, si esa mujer es negra y a su vez es pobre, padecería otros tipos de injusticia. O en otros casos ¿qué implicaría ser lesbiana u homosexual y pertenecer a otro u otros factores de exclusión, como la discapacidad o la migración? Por ende, las combinaciones pueden ser múltiples, al igual que las injusticias.

En suma, organizar las formas de injusticias por factores de subordinación social en las distintas dimensiones permite comprender las relaciones injustas que viven los grupos sociales. Así que desde la dimensión económica, la clase social, las mujeres, los grupos racializados, la condición de inmigrante, o franja etaria, son sujetos de explotación laboral, marginación económica y en privación de bienes. Desde la dimensión cultural estos mismos grupos unos más que otros sometidos a tratos de irrespeto, subvaloración, desprestigio, falta de reconocimiento,





estereotipos y trivialización. Y desde la dimensión política, estos grupos quedan al margen de las decisiones políticas y representativas por no ser considerados actores válidos. El número en participación en las esferas de poder es mínimo en comparación de las elites dominantes.

## CONCLUSIONES

### ESCUELAS JUSTAS

En consonancia con la propuesta de tridimensional, en este apartado se contemplará algunos elementos para concretizar la justicia social en la escuela.

Para la filósofa, la justicia debe estar orientada bajo el precepto de la paridad participativa, es decir, superar los obstáculos de corte económico, los patrones culturales y los procedimientos y reglas que impiden participación algunas personas en pie de la igualdad en la sociedad. Ésta requiere cumplir dos condiciones, la objetivas y la subjetivas. Las primeras garantizar los recursos económicos para otorgar independencia y voz a las personas excluidas de los acuerdos sociales a causa de la explotación, privación de bienes o marginación. Y la segunda condición es erradicar los patrones institucionalizados de valor cultural que desprecian, subestima, menosprecia y estereotipan a las personas y a los colectivos subordinados (Fraser, 2006, 2008), impuestos por el imperialismo cultural, económico y político presentes en el conocimiento, en el saber, en las relaciones sociales negando las epistemes, obstaculizado la forma de comunicar y negado el desarrollo de las capacidades (Sousa, 2018, Fraser, 1997, Arias López & Ortiz Caña, 2019).





En correlación con los planteamientos de Fraser<sup>6</sup> Murillo & Hernández Castilla, 2014, proponen construir escuelas en, desde y para la justicia social, para alcanzarlo se requiere, desde la redistribución: Objetivos centrados en conseguir el máximo desarrollo integral de los estudiantes (cognitivo, afectivo y psicomotor); desarrollo de valores y actitudes que fomenten la inclusión; apoyo diferencial a aquellos que tengan mayores dificultades (familiares, económicas, culturales, lingüística etc.); hacer de la diversidad un hecho.

Desde el reconocimiento: currículos multiculturales que aporten a cambiar las formas de representación fallidas, fomentar el pensamiento crítico, el razonamiento ético y denunciar las arbitrariedades que fomenten cualquier forma de discriminación; central la cultura escolar en la solidaridad, reconocer los aportes lingüísticos, culturales y experiencias de las familias. Y Desde la participación política, la escuela debe convertirse en un espacio de deliberación y disertación donde todos los miembros son responsables en la construcción de los procesos y decisiones internas como externas: deliberación sobre los currículos, las metodologías, las formas de evaluación. Así mismo, involucrar la escuela con el contexto, el barrio y la comunidad (pág. 19-23).

Por otra parte, la investigaciones de Soler Martín, Martínez Pineda, & Peña Rodríguez (2018), permitió plantear seis principios orientadores para escuelas justas que construyan justicia social: Defender, garantizar y promocionar el derecho a

---

<sup>6</sup> Fraser no tienen documentos específicos enfocados en la educación, sin embargo, su propuesta de la justicia ha propiciado centenares de reflexiones en la educación en relación con la justicia social, tal como lo indica el motor de búsqueda Google al introducir los términos “Nancy Fraser y Justicia social en las escuelas” arrojando 465.000 resultados a la fecha de consulta el 25 de agosto del 2022





la educación; formar sujeto de derecho; Eliminar todas las formas de discriminación, formar para una participación autentica; comprender la justicia social como acción multidimensional, multidisciplinaria y multiestamentaria y formar maestros y actores sociales comprometedores con la justicia social.

El primero hace referencia a garantizar la educación tal como es postulada en la constitución: una estado plurietnico y multicultural garante de las libertades, los derechos colectivos y el reconcomiendo a la diversidad por encima de postulados de corte eficientitas y de calidad propuestos por la económica medibles en pruebas estandarizadas que descuidan la defensa de la vida y la diversidad. El segundo principio, pretende dotar a los estudiantes de procedimiento y mecanismo constitucionales para defender los derechos; dotarlos de capacidades analíticas y argumentativas para que participen en la toma de decisiones cotidianas; y formarlos en saberes y conocimiento en procesos y logros jurídicos, éticos, políticos y comunitarios de las diversas luchas históricas por la conquista de los derechos.

El tercer principio, hace alusión a asumir enfoques críticos de enseñanza diferentes a enfoques homogenizantes eurocéntricos que subvaloran otras historias excluidas que contribuyeron a la creación de las naciones no presentes en el currículo oficial, por ejemplo historia de las poblaciones negras, indígenas, de las mujeres, los comunidades campesinas. Con el fin de acercarse a la comprensión los procesos sociales de los diferentes grupos y comunidades que compone las sociedades plurietnicas (pág. 80-84).





El cuarto principio, para los autores, lograr una participación no fallida en la escuela implica crear capacidades para hacerlo, tener en cuenta los ritmos, los contextos de los estudiantes además de general espacios para el debate, la deliberación, enseñar mantener informados, desarrollar el pensamiento crítico: potencializar la duda, el análisis, fundamentar el dialogo en argumentos, así mismo que aprendan que todos tienen voz, etc. Quinto principio, Comprender la justicia social como acción multidimensional, multidisciplinaria y multiestamental significa, colocar la escuela y el proyecto al servicio de la justicia social, es decir, la enseñanza de la justicia no puede volverse una formalidad de contenidos para transmitir, examinar y asimilar, situación más lejana de la realidad.

Ni tampoco en el marco de horarios y normas para docentes y estudiantes, estas estarán al servicio del desarrollo, crecimiento y bienestar de integrar de los niños y niñas, jóvenes y maestros; también requiere un proyecto institucional compartido que articule saberes, disciplinas (multidisciplinario) diferentes actores y campos de saber y diferentes responsabilidades contextualizadas (multiestamental), y por supuesto, los tiempos, espacios, regularidades, los roles, las responsabilidades no pueden ser autoritarias, sancionatorias y mecánicas o rutinas alejadas de propósitos formativos, la justicia social necesita acciones pedagógicas intencionadas con el fin de buscar escuelas justas (pág. 84-87).

El último principio propuesto por los autores; formar maestros y actores sociales comprometidos con la justicia social, implica concientizar a los maestros, directivos y administrativos desde una perspectiva ética, política y pedagógica como los






agentes responsables de los cambios sociales como actores políticos donde prima las necesidades, situaciones, saberes de los estudiantes y emplea para la construcción de los proyectos.

Soler, Martínez y Peña con la formulación de los principios propuestos en la investigación de la educación para la justicia social, pretenden que las escuelas se conviertan en espacios vivos donde los docentes, directivos y administrativos se conviertan actores responsables de las transformaciones sociales, y para lograrlo necesita transformar las practicas institucionales y pedagógicas en acciones no autoritarias, ni verticales sino horizontales donde la prime la voz, el saber y los contextos de los estudiantes concretizados en currículos multiculturales, en el proyecto institucional, en la eliminación de horarios y normas fijas que constriñen el desarrollo de los niños y niñas y maestros; en la generación de espacios democráticos de disenso, conceso, acuerdos y consensos donde el estudiante desarrolle capacidades para el dialogo, la escucha, el pensamiento crítico para dudar, críticas y razonar bajo fundamentos, donde este informado de los derechos, dotado de herramientas constitucionales para una participación no fallida, donde la justicia no se convierta en el cumplimiento de contenidos y propósitos rutinarios desconectados de las realidades del contexto de los estudiantes. En suma, unos principios que pretender construir escuelas en, desde y para la justicia social.

Murillo & Hernández, y los autores mencionados en los últimos párrafos coinciden en una cultura de justicia social necesita maestros responsables de la transformación y consientes de las injusticias, un proyecto institucional y currículos multiculturales, pensar en las debilidades, fortalezas, ritmos, contexto y diversos procesos de los estudiantes con el fin de ayudarles a desarrollar





capacidades cognitivas, afectivas, emocionales, económicas que les permitan tener voz, participar en los deliberaciones al pie de la igualdad. En palabras de Perinés & Hidalgo (2018) las escuelas que luchan por la justicia social son Escuelas Equitativas, Escuelas democráticas y Escuelas críticas.


En suma, las investigaciones anteriores muestran que es posible desde las escuelas apostar a las condiciones objetivas y subjetivas planteadas por Frase al inicio de este apartado para fomentar la paridad participativa. Trabajar para reducir las brechas económicas y dotar a los estudiantes de bienes, capacidades que les permitan participar en sociedad disminuyendo la exclusión y la marginación al cual son sometidos por falta de recursos.

Así mismo, construyendo currículos multit culturales y el proyecto institucional teniendo como factor la participación activa, la voz, las necesidades, los saberes y conocimientos de los estudiantes y su contexto de los grupos minoritarios, las comunidades étnicas, las negritudes, comunidad LGBTQ+, las mujeres, los inmigrantes, los campesinos. Con el fin de comprender que una sociedad pluricultural existen diversas concepciones de bien contrario a únicas verdades introducidas por grupos cultural y económicamente dominantes que han negado la participación de los grupos y los individuos al pie de la igualdad en el transcurso de la historia colombiana.

## Referencias Bibliográficas

Arias López, M. I., & Oriz Caña, A. (2019). *Curriculo Descolonial: practicas curriculares y colonialidad de la educación*. Santa Marta: Unimagdalena.





Connell, R. (2006). *Escuela y Justicia Social*. Madrid: Ediciones Morata.

El Espectador. (10 de Mayo de 2022). La violencia en la Escuela. El Espectador, pág. B3 y B4. Obtenido de <https://www.elespectador.com/tags/10mayo-2022/>

Fraser, N. (1997). *Iustitia interrupta. Reflexiones criticas desde la posición "postsocialista"*. (M. Holguin, & I. C. Jaramillo, Trads.) Santa fe de Bogotá, Colombia: Siglo del Hombre editores.


Fraser, N. (2008). *Escalas de justicia*. (A. Martinez Riu, Trad.) Barcelona, España: Herder.

Fraser, N., & Honneth, A. (2006). **¿Reconstrucción o reconocimiento?** Madrid, España: Morata.

Gómez, L. (2011). Un espacio para la investigación documental. *Revista Vanguardia Psicológica Clínica Teórica y Práctica*, 1(2), 226-233.

Grueso, D. I. (2021). ¿Por qué redistribución, reconocimiento y participación política? En D. I. Grueso, M. Palacio Avendaño, M. E. Martínez Garces, C. J. Londoño Betancuort, D. A. Valencia Gutiérrez, F. Campello, . . . F. Ibañez, *Redistribución, Reconocimiento y participacion. La reflexión sobre la justicia en Nancy Fraser* (pág. 1993). Cali, Colombia : Programa Editorial Universidad del Valle.





Guevara Caicedo, N. (19 de mayo de 2021). Las 2 Orillas. Obtenido de Las 2 Orillas: <https://www.las2orillas.co/la-politica-amigo-enemigo-y-la-estrategia-del-discurso-en-el-par>

Guevara Caicedo, N. (17 de Mayo de 2022). Las 2 Orillas . Obtenido de Las 2 Orillas: <https://www.las2orillas.co/el-mr-hyde-colombiano-versus-francia-marquez/>

Ibañez, F. (2015). PENSAR LA JUSTICIA HOY. Nancy Fraser y la reconstrucción del concepto de justicia en la era global. Roma, Italia: Editorial Pontificia Universidad Gregoriana.


La Unesco. (2021). [Los futuros de la educación, aprender a convertirse.](#) Bogota.

Murillo, F., & Hernandez Castilla, R. (2014). Liderando Escuelas para la justicia Social. *Revista internacional de Educación para la justicia Social*, 3(2), 13-32. Obtenido de <http://www.rinace.net/riejs/numeros/vol3-num2/art1.pdf>

Palacios Hernandez, R. (2015). Narrativas y experiencias sobre la responsabilidad frente a las victimas. Contribuciones para una educación ética en un contexto de guerra. Madrid: Universidad Complutense, Facultad de educación.

Perines, H., & Hidalgo, N. (2018). “La escuela confía en que los estudiantes podemos cambiar el mundo”: un estudio de las escuelas que trabajan para la justicia social. *Revista colombiana de Educación*(75), 19-38. Obtenido de <http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n75/0120-3916-rcde-75-00019.pdf>





Periodico el Tiempo. (6 de Abril de 2022). Casos de violencia en la Escuela. Periodico el Tiempo, pág. C1 y C2. Obtenido de <https://www.eltiempo.com/bogota/arriba-bogota-emision-del-6-de-abril-de-2022-663386>

Plan Nacional de Educación . (2001). **Desafios para el nuevo decenio**. Bogota.

Radio Nacional de Colombia. (4 de noviembre de 2021). *Radio Nacional de Colombia*, pág. A1.

Soler Martín, C., Martinez Pineda, M. C., & Peña Rodriguez, F. (2018). *Educación para la Justicia Social*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Editorial Magisterio.





Este estudio realiza una revisión documental sobre el aprendizaje de las matemáticas en contextos rurales y de posconflicto en Colombia, explorando la influencia de las emociones en el desempeño académico de los estudiantes. Se analizan 18 artículos publicados entre 2021 y 2024, enfocados en la educación matemática, el impacto emocional y las estrategias pedagógicas en zonas afectadas por el conflicto armado. Los resultados evidencian cómo las emociones positivas, como la motivación y la curiosidad, favorecen el aprendizaje, mientras que las emociones negativas, como la ansiedad y el miedo, lo obstaculizan. Además, se identifican los retos específicos del contexto rural, como la falta de conectividad y la necesidad de enfoques pedagógicos críticos y contextualizados. La investigación sugiere la importancia de integrar la educación para la paz y de emplear estrategias innovadoras, como el uso de recursos digitales y actividades lúdicas, para mejorar la enseñanza de las matemáticas en estos contextos. Con ello, el estudio contribuye al campo de la educación matemática al sugerir el uso de enfoques adaptados a las realidades emocionales y sociales de los estudiantes en áreas rurales y de posconflicto.





## **El Poder de las Emociones en el Proceso de Aprendizaje de las Matemáticas**

**Milton Gabriel Perdomo Sandoval**

[miltongabrielperdomo@gmail.com](mailto:miltongabrielperdomo@gmail.com)

<https://orcid.org/0009-0000-8053-0789>

**Yulis Marcela Nerio Doria**

[yulismarc97@gmail.com](mailto:yulismarc97@gmail.com)

<https://orcid.org/0009-0000-2623-6239>

### **INTRODUCCIÓN**

Colombia es un país que ha sufrido violencia debido a conflictos armados internos, siendo afectadas diferentes zonas del país, flagelando a sus habitantes a lo largo de la historia, desde muertes, desapariciones, desplazamientos forzados, perjudicando a muchos incluso en su salud mental. En estas zonas ubicadas en departamentos como: el Cauca, Córdoba, Antioquia, Casanare, Chocó, entre otros; especialmente las rurales, difícilmente los niños y adolescentes tienen el deseo de estudiar y muchos desertan del sistema escolar durante el proceso, ahora bien los estudiantes suelen mostrar una mayor apatía a las matemáticas en relación a otras áreas, lo que resulta un mayor reto el fomentar el aprendizaje de esta área, Ramírez y Olmos (2020) advierten sobre la falta de afinidad de los estudiantes hacia las matemáticas, lo que subraya la necesidad de estrategias que despierten su interés y motivación en su aprendizaje.





Dada la existencia e incidencia de las emociones en el proceso de aprendizaje de las matemáticas en entornos rurales y de postconflicto colombiano, es pertinente hacer una revisión documental, la cual se desarrollará como avance de tesis doctoral, teniendo en cuenta los constructos fundamentales de la misma, los cuáles son: emociones, aprendizaje, enseñanza, matemáticas, pensamiento numérico variacional, ruralidad, postconflicto o entornos de paz. Así los resultados de esta investigación documental permiten un abordaje estratégico a la situación problema, permitiendo identificar los avances pero también aspectos faltantes por investigar. También contribuye a la comunidad científica en presentar una aproximación al estado del arte útil para investigaciones conexas.

Dicha revisión documental se centra en un aspecto crucial del desarrollo educativo en Colombia: el aprendizaje de las matemáticas en contextos rurales marcados por la violencia y el conflicto armado, buscando comprender desde las investigaciones recientes en ¿cómo las emociones influyen en la relación de los estudiantes con esta disciplina?, especialmente en zonas que buscan reconstruirse y alcanzar la paz. Otro propósito destacable de esta investigación es encontrar tendencias, desafíos y estrategias innovadoras en contextos similares.

Constituyendo así, un aporte significativo al campo de la educación matemática, al ofrecer una visión actualizada de las investigaciones sobre las emociones en el aprendizaje de las matemáticas en contextos rurales y de postconflicto, favoreciendo de este modo a la generación de nuevo conocimiento. Además, los resultados de esta investigación pueden ser de gran utilidad para investigadores, docentes y diseñadores de políticas educativas interesados en mejorar la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas en contextos desafiantes.






## EMOCIONES, SU PODER Y LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

¿Qué son las emociones?, el común de las personas tiende a definir a las emociones como reacciones internas a estímulos externos donde el sistema nervioso central juega un papel determinante, sin embargo, la definición de este concepto es mucho más complejo y con aspectos aún abiertos a debate, Smith (2019) escribe “Afortunadamente, existe consenso en lo que respecta a definir una emoción” (p.18). Según Bisquerra (2001), citado por Lozano (2004), las emociones son el producto resultante de factores biológicos, cognitivos y sociales.

Cuando se da la connotación a la palabra emociones como algo que se le atribuye un poder, es decir al expresar “El poder de las Emociones” según Toscano et al., (2023) no se puede perder de vista las estadísticas recientes sobre el aumento de las enfermedades mentales post-covid, entre las cuales están: la depresión, la ansiedad, el insomnio, el estrés postraumático, entre otras. También cabe resaltar las consecuencias de tales enfermedades, comenzando por mermar la calidad de vida de quienes las manejan o padecen, hasta llevar a muchos a una muerte temprana.

En contraparte la inteligencia emocional ayuda a los individuos a gozar de ambientes relacionales más saludables, armoniosos y en paz y ha permitido especialmente a muchas personas poder manejar todo el estrés de la actual post pandemia Covid-19. Aterrizando esta idea general al contexto educativo y teniendo en cuenta las premisas socioeducativas de Vigotsky, definitivamente las emociones tienen un poder muy altamente





significativo en el aprendizaje de los individuos y en particular con más impacto en los estudiantes adolescentes.

## EMOCIONES POSITIVAS Y NEGATIVAS

Siguiendo las líneas anteriores se pueden agrupar las emociones en dos conglomerados: las positivas y las negativas, solo quizá haya entre ellas algunas neutrales donde dependiendo del contexto una emoción neutral realmente es negativa o en otros casos positiva, sin embargo, por ser casuístico vale la pena considerar inicialmente las definitivamente positivas y las definitivamente negativas. Se puede afirmar sin error que en los entornos del aprendizaje matemático como emociones positivas pueden ser: la Alegría, pues proporciona un ambiente de aprendizaje agradable, ameno y receptivo; la Gratitud, ya que promueve un sentido de pertenencia y aprecio hacia el saber y sus mediadores; el Entusiasmo, pues evidencia y promueve el interés por el aprendizaje; la Esperanza pues se transforma en una fortaleza mental ante las adversidades académicas, ligada a la actitud de perseverancia donde el optimismo es siempre su mejor cara; La Serenidad, contribuye a la buena concentración a la capacidad de análisis y reflexión y proporciona ambientes de buen manejo del estrés; el Amor ya que se aprende definitivamente mejor algo que se ama, permite que la pasión dirija la energía requerida para aprender; la Inspiración, permite retroalimentarse junto con la creatividad, la solución de problemas y el pensamiento crítico; la Diversión contribuye a que el aprendizaje sea más atractivo, pues propicia el disfrute de las actividades educativas.

Ahora bien emociones negativas en el aprendizaje






pueden ser: la Ansiedad, pues afecta la concentración y la memoria lo cual genera un ciclo negativo de bajo rendimiento y consecuentemente más ansiedad; la Frustración ya que reduce la perseverancia y la valentía para la resolución de problemas; el Miedo, particularmente al fracaso pues ello contribuye a la procrastinación de tareas, reduciendo la práctica y autoconfianza; la Inseguridad puesto que provoca baja participación en clase; la Desesperanza; el Enojo; entre otras incluyendo todos los opuestos a las emociones positivas mencionadas arriba. Todas estas emociones tienen una incidencia importante en los procesos cognitivos, la apropiación efectiva de los aprendizajes y por ende en el rendimiento académico.

## **EDUCACIÓN MATEMÁTICA Y SU PROCESO DE ENSEÑANZA - APRENDIZAJE**

El proceso de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas según Alsina y Domingo (2010) citado por Villamizar et al., (2012), es un conglomerado diverso de actividades y ambientes que buscan un cambio en el estudiante, el cual es mediado por el docente, luego entonces a dicho proceso se vinculan básicamente dos factores fundamentales como son el estudiante y el objeto de aprendizaje entre los cuales el docente es el mediador. Existe un gran cúmulo de estrategias pedagógicas y didácticas que un docente puede aplicar y que han sido objeto de investigación, las cuales pueden ayudar a esta mediación, pero vale la pena mencionar que el Ministerio de Educación Nacional de Colombia también ha definido un Manual de Funciones el cual establece un conjunto de actividades fundamentales que un docente de aula debe realizar en su práctica docente, dichas funciones según el MEN son suficientes para el adecuado desarrollo de las actividades matemáticas en el aula.





Villamizar et al., (2012) después de considerar diversos autores en su discusión pedagógica, hacen una conclusión reflexiva sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas, diciendo:

“La enseñanza y aprendizaje de las matemáticas son un proceso intencionado de apropiación del conocimiento matemático, que se inicia con la reflexión, comprensión, construcción y evaluación de las acciones didácticas que propician la adquisición y el desarrollo de habilidades y actitudes para un adecuado desempeño matemático en la sociedad.” (p. 7)

De lo anterior se deduce que la gran ventaja del proceso de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas es principalmente su fin último, el cual es promover un cambio en el individuo que incluye nuevas y/o mejores habilidades, actitudes, saberes, sin embargo también es ventajoso el mismo proceso el cual es reflexivo, comprensivo y constructivo inicialmente en el docente y durante la puesta en práctica en el estudiante, pues justamente se relacionan estrechamente con las principales competencias definidas por el MEN (2006) en las distintas áreas del conocimiento, por ejemplo en Lengua Castellana una de las competencias es “comprensión e interpretación textual”(p. 29). Es decir, la reflexión, la comprensión, la construcción son parte de unos subprocesos que son útiles en las distintas áreas del conocimiento, tal como lo dice el MEN (2006):

En todas las áreas curriculares pueden considerarse procesos semejantes y en cada una de esas áreas estos procesos tienen peculiaridades distintas y deben superar obstáculos diferentes que dependen de la naturaleza de los saberes propios de la respectiva disciplina (p. 49)





Por tanto, la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas desarrolla en el estudiante subprocesos que se traducen en ventajas actitudinales y de habilidades dispuestas también para otras áreas y escenarios.


## **¿EN QUÉ CONSISTE EL PENSAMIENTO NUMÉRICO - VARIACIONAL?**

El Ministerio de Educación Nacional (MEN) en sus lineamientos curriculares establece cinco tipos de pensamiento matemático: Numérico, Espacial, Métrico o de Medida, Aleatorio o Probabilístico, y Variacional. No obstante, las pruebas externas ICFES, agrupan estos pensamientos en tres componentes: numérico-variacional, geométrico-métrico y aleatorio. Esta reorganización no busca segmentar las matemáticas en áreas separadas, sino ofrecer una clasificación que facilite la descripción de los ejes temáticos propuestos en los estándares de competencia.

Según Barrera (2021) el pensamiento numérico-variacional se refiere a dos aspectos interrelacionados de la competencia matemática que son fundamentales para la comprensión y resolución de problemas en contextos diversos.

El pensamiento numérico abarca la comprensión del uso y significado de los números, así como las operaciones, relaciones y técnicas de cálculo y estimación. Implica la capacidad de manipular números y entender su aplicación en situaciones cotidianas.





El pensamiento variacional se centra en la relación entre el cambio numérico en diferentes contextos. Incluye la modelación y representación de estos cambios en distintos sistemas o registros simbólicos, que pueden ser verbales, icónicos, gráficos o algebraicos. Es esencial para entender fenómenos que involucran variaciones, como en situaciones de crecimiento, decrecimiento o patrones.

## POSCONFLICTO Y RURALIDAD

Ahora bien, es necesario comprender a qué se hace referencia cuando se habla de posconflicto y ruralidad en esta revisión documental.

Según la Real Academia Española (2023), el posconflicto se define como el “tiempo que sigue al establecimiento de un acuerdo de paz”

El término posconflicto hace referencia a una nueva fase que comienza tras la firma de un acuerdo de paz. Esta etapa no implica el fin definitivo del conflicto, sino el inicio de un proceso orientado a alcanzar una paz auténtica, duradera y estable (Calderón, J. 2016).

Por otra parte, la ruralidad se refiere al conjunto de características, relaciones y dinámicas que se desarrollan en los espacios geográficos menos densamente poblados y que se caracterizan por una mayor vinculación con actividades primarias como la agricultura y la ganadería (DNP, 2014).






Colombia es más rural de lo que se cree, ya que, el 94,4% del territorio colombiano se encuentra en condiciones de ruralidad, sin embargo la mayoría de la población habita en las zonas urbanas. La mayor parte del territorio ha sido impactado por la penetración de criminalidad organizada, el desplazamiento forzado, el despojo de tierras, y la lucha por el control de territorios entre actores armados y el Estado (PNUD, 2019).

## MÉTODO

La presente revisión documental se diseñó con el objetivo de examinar el papel de las emociones en el aprendizaje de las matemáticas en contextos rurales afectados por el conflicto armado; se establecieron criterios de inclusión y/o exclusión para guiar la selección de estudios, esto para asegurar la calidad en la selección y el análisis de literatura relevante. Los estudios incluidos debían cumplir con los siguientes requisitos: Sus fechas de publicación debían estar comprendidas entre los años 2021 y 2024; estar publicados en revistas académicas de acceso abierto o por suscripción, preferiblemente indexadas o en bases de datos internacionales como Scopus, ERIC entre otros de gran reconocimiento científico; enfocados en la enseñanza de las matemáticas y el pensamiento numérico-variacional en contextos rurales o de conflicto con un énfasis particular en Colombia o en regiones comparables; que incorporan el análisis de las emociones en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las matemáticas.

La búsqueda de estudios se realizó en bases de datos académicas reconocidas, tales como Scopus, ERIC y Google Scholar entre otros y se examinaron artículos de estudios cualitativos, cuantitativos o mixtos que presentaban análisis





empíricos o revisiones teóricas exhaustivas. Utilizando combinaciones de palabras relacionadas a los constructos de la tesis de investigación mencionada, para obtener los estudios más relevantes, tales como: “educación matemática, postconflicto”; “emociones, aprendizaje y numérico variacional”; “pedagogía, ruralidad, matemáticas”; “mathematics education, rural areas”. Estas búsquedas se llevaron a cabo en español e inglés, con el fin de abarcar estudios de ámbito internacional que pudieran ofrecer perspectivas comparativas útiles para el caso colombiano. Los estudios se seleccionaron de acuerdo con su relevancia para los temas de esta investigación y su enfoque en el contexto rural.

Ahora bien, los estudios seleccionados fueron clasificados en categorías temáticas para facilitar su análisis, identificando tres áreas principales de interés:

1. Educación matemática en contextos de postconflicto: Investigaciones que se centran en las dificultades y retos de aprendizaje matemáticos en zonas que están en búsqueda de paz duradera.

2. Emociones y su impacto en el aprendizaje matemático específicamente en el pensamiento numérico-variacional: Estudios que analizan cómo las emociones afectan la motivación, comprensión y rendimiento de los estudiantes en matemáticas particularmente en el pensamiento numérico variacional.

3. Estrategias pedagógicas en zonas rurales que facilitan el aprendizaje de las matemáticas: Trabajos que exploran metodologías o enfoques innovadores para mejorar el aprendizaje de las matemáticas en contextos rurales.






Finalmente, se realizó una síntesis comparativa de los estudios seleccionados, identificando las tendencias predominantes en la literatura, así como los vacíos existentes en el conocimiento. Se prestó especial atención a estudios que ofrecían propuestas metodológicas innovadoras y enfoques pedagógicos que pueden ser aplicados en el contexto rural colombiano. Asimismo, se señalaron los desafíos identificados en las investigaciones previas y las áreas que requieren mayor exploración futura.

## RESULTADOS

Se tomaron en cuenta un total de 18 artículos que cumplieron con los criterios de inclusión previamente establecidos. Estos estudios, publicados entre 2021 y 2024, abordan tres áreas temáticas clave: la educación matemática en contextos de posconflicto, el impacto de las emociones en el aprendizaje matemático, y las estrategias pedagógicas aplicadas en zonas rurales. Los estudios analizados ofrecen un panorama integral sobre la influencia del entorno sociocultural y emocional en el aprendizaje de las matemáticas, particularmente en zonas rurales afectadas por el conflicto armado en Colombia. A través de esta síntesis, se identificaron tanto los avances recientes en el campo, como los vacíos existentes en el conocimiento, subrayando la importancia de un enfoque más adaptado a la realidad emocional y social de los estudiantes en estos contextos, tal como se puede apreciar a continuación:

La educación matemática en Colombia se enfrenta a importantes desafíos, que según Valero (2021), están vinculados a una visión que no refleja la realidad de los estudiantes. Esta visión es impulsada por instituciones que asocian el éxito en





matemáticas con el éxito social y económico, lo que hace urgente la búsqueda de nuevas formas de enseñar matemáticas, más inclusivas y conectadas con la realidad de los estudiantes.

En este contexto, Carrillo y Pulido (2024) proponen que la educación matemática crítica puede jugar un papel fundamental al empoderar a los estudiantes, brindándoles herramientas para analizar y transformar su entorno, particularmente en las zonas de posconflicto. Esto permite que los estudiantes adopten una postura más crítica sobre lo que sucede en el país, especialmente en áreas marcadas por la violencia. Gómez Díaz et al. (2024) añaden que el impacto del conflicto afecta de manera diferente a los docentes en estas zonas.

En áreas donde la violencia ha aumentado, los maestros tienden a reducir los contenidos educativos por miedo a represalias de los actores armados. Sin embargo, en regiones donde el conflicto ha disminuido, los docentes se sienten más seguros para adoptar una postura crítica y activa, influyendo positivamente en sus comunidades y contribuyendo al desarrollo local.

Buitrago y Buitrago (2024) destacan que el posconflicto trae consigo una serie de limitaciones y desafíos para el entorno educativo, en los que la educación a través del currículo juega un papel crucial. En este sentido, Palacios y Rodríguez (2023) sugieren la integración de la educación para la paz en todas las áreas, incluidas las matemáticas, utilizando problemas que reflejen situaciones reales del conflicto. Este enfoque no solo desarrolla habilidades matemáticas, sino que también fomenta un pensamiento crítico y reflexivo en los estudiantes.






Además de los desafíos sociales, las emociones juegan un papel clave en el aprendizaje matemático. Barrera (2021) señala que emociones como la ansiedad y la preocupación pueden afectar la capacidad de los estudiantes para resolver problemas matemáticos, lo que impacta directamente en el desarrollo del pensamiento numérico-variacional. Toledo y Vera (2022) subrayan la importancia de la motivación y el contexto socioescolar en la formación de ideas matemáticas, argumentando que los estudiantes con una inteligencia emocional positiva abordan los problemas matemáticos con mayor confianza. Orozco-Carvajal (2023) añade que la inseguridad y la ansiedad pueden llevar a los estudiantes a no completar tareas o a desorganizar sus pensamientos, lo que resalta la necesidad de crear un ambiente de aprendizaje que estimule la curiosidad y la confianza en los estudiantes.

En este sentido, Santoyo et al. (2024) argumentan que las emociones, ya sean positivas o negativas, juegan un papel crucial en el proceso de aprendizaje. Las emociones positivas, como la alegría y el interés, favorecen el aprendizaje, mientras que las negativas lo obstaculizan. Además, el entorno cultural y familiar también influye en el desarrollo emocional de los estudiantes, lo que resalta la importancia de tener en cuenta estas variables al diseñar estrategias educativas que promuevan el interés por las matemáticas.

En cuanto a la educación rural en Colombia, Plazas Motta (2023) afirma que aunque se han implementado modelos pedagógicos que buscan vincular las matemáticas con las realidades locales, como Escuela Nueva, Telesecundaria y los Proyectos Pedagógicos Productivos, estos necesitan ser actualizados para adaptarse a las nuevas tecnologías y realidades sociales. Cárdenas (2023) sugiere que los docentes rurales deben





buscar estrategias pedagógicas que hagan la enseñanza de las matemáticas y otras disciplinas más significativas, utilizando el contexto y las experiencias de los estudiantes como punto de partida.

Leones y Bonilla (2024) refuerzan esta idea, señalando que el uso de estrategias lúdicas en el aula puede mejorar la actitud de los estudiantes hacia las matemáticas y hacer el aprendizaje más dinámico y contextualizado. Por su parte, Saballet Lara et al. (2022) proponen la implementación de actividades a través de redes sociales, lo que aumenta la participación y la motivación de los estudiantes por aprender matemáticas, sin embargo, la falta de conectividad en algunas zonas rurales limita la aplicación de estas estrategias, sin embargo, es aplicable en aquellas zonas donde cuentan con internet en el colegio proporcionados por el Ministerio de las TIC.

Morales et al. (2022) también enfatizan la necesidad de mejorar la infraestructura en las zonas rurales donde el acceso a plataformas educativas es limitado para garantizar una educación de calidad. Esta limitación se debe a la falta de conectividad, lo que constituye un obstáculo considerable para la implementación de recursos educativos en línea y, por ende, para la calidad de la educación en estas regiones por lo que se requiere el apoyo del Estado y las entidades territoriales para garantizar el bienestar académico de estas comunidades.

Carrete-Marín y Domingo-Peñafiel (2023) destacan que es crucial desarrollar competencias digitales en los docentes rurales y utilizar Recursos Educativos Abiertos (REA) y el aprendizaje blended (BL) para reducir desigualdades y facilitar el acceso a materiales educativos gratuitos de calidad. Khaizaar y Hidayat





(2022) sugieren que los programas de doble lenguaje pueden mejorar el aprendizaje de las matemáticas en estos contextos.

Ahora bien, el uso de juegos en el aula como herramienta activa y creativa en el proceso de aprendizaje permite fomentar el compromiso de los estudiantes, mejora la actitud hacia la materia, y promueve el trabajo en equipo y el respeto a las reglas (Sánchez & López, 2021), esta estrategia se puede adaptar a las necesidades de los estudiantes y por ende mejorar el desempeño en el área.


Finalmente, Rahmadi y Lavicza (2021) subrayan que la enseñanza de las matemáticas debe hacerse más atractiva para los estudiantes mediante el uso de microjuegos en entornos de aprendizaje físicos o digitales. Esto no solo aumenta el interés de los estudiantes, sino que también contribuye a crear entornos de aprendizaje más agradables y efectivos.

Por todo lo anterior se puede decir que la educación matemática en Colombia enfrenta desafíos sociales, emocionales y tecnológicos, que pueden ser abordados mediante enfoques más inclusivos, críticos y adaptados a las realidades locales y emocionales de los estudiantes, especialmente en las zonas rurales y de posconflicto.

## DISCUSIÓN

Los resultados de esta revisión documental subrayan que el aprendizaje de las matemáticas en contextos rurales y de posconflicto en Colombia enfrenta desafíos importantes, tanto a nivel social como emocional y tecnológico. La visión





actual de la educación matemática, como señala Valero (2021), no refleja adecuadamente la realidad de los estudiantes en estas zonas, lo que sugiere la necesidad de adoptar enfoques más inclusivos y críticos, tal como proponen Carrillo y Pulido (2024). Los hallazgos respaldan la hipótesis de que la enseñanza de las matemáticas debe ser contextualizada, especialmente en áreas afectadas por la violencia, donde las emociones, como la ansiedad y la preocupación, juegan un papel crucial en el desempeño académico (Barrera, 2021; Orozco-Carvajal, 2023). En este sentido, el estudio confirma que las emociones influyen directamente en la capacidad de los estudiantes para abordar el pensamiento matemático de manera efectiva, lo que refuerza la importancia de generar entornos de aprendizaje emocionalmente positivos.

Los hallazgos coinciden con estudios previos que destacan la influencia de las emociones en el aprendizaje, como señalan Toledo y Vera (2022), quienes afirman que la motivación y el contexto socioescolar son determinantes para el desarrollo de ideas matemáticas. Asimismo, la revisión confirma las observaciones de Gómez Díaz et al. (2024) respecto al impacto diferencial del conflicto en los docentes de zonas rurales, donde las condiciones de seguridad afectan tanto la postura crítica de los maestros como su influencia en las comunidades. Sin embargo, a diferencia de estudios anteriores que se enfocan en aspectos puramente académicos, este trabajo integra una visión más amplia que incluye las emociones y el entorno sociocultural como factores clave en el proceso educativo.

Desde una perspectiva práctica, estos resultados sugieren que las estrategias educativas en contextos rurales y de posconflicto deben ser repensadas, incorporando elementos como





la inteligencia emocional y el uso de tecnologías que faciliten el acceso a recursos pedagógicos, como proponen Carrete-Marín y Domingo-Peñañiel (2023). La adopción de enfoques lúdicos, como el uso de juegos y redes sociales (Sánchez & López, 2021; Saballet Lara et al., 2022), se muestra como una herramienta eficaz para mejorar la motivación y el desempeño en matemáticas, aunque su implementación puede estar limitada por la falta de infraestructura tecnológica en algunas regiones. En términos teóricos, este estudio aporta a la comprensión de cómo las emociones y el contexto sociopolítico influyen en el aprendizaje de las matemáticas, proponiendo un marco conceptual más amplio que involucra factores emocionales, sociales y tecnológicos.

Una de las limitaciones de esta revisión documental es que se basa en estudios previos realizados en contextos específicos, lo que puede limitar la generalización de los hallazgos a otras áreas rurales o de posconflicto con características diferentes. Además, la falta de datos empíricos directos limita la capacidad de profundizar en aspectos particulares, como el impacto preciso de cada emoción en el desempeño matemático. Otra limitación es la escasez de estudios actualizados que examinen de manera integral el uso de tecnologías en entornos rurales con infraestructura limitada, lo cual sigue siendo un reto en zonas rurales colombianas.

Es necesario realizar estudios empíricos que profundicen en el impacto de las emociones específicas, como la ansiedad o el miedo, en el aprendizaje matemático en contextos rurales y de posconflicto. Además, investigaciones futuras podrían explorar cómo mejorar la infraestructura tecnológica en estas áreas y evaluar el impacto de estrategias pedagógicas innovadoras, como el uso de recursos educativos abiertos y programas de





doble lenguaje, en la enseñanza de matemáticas. También sería pertinente investigar cómo la educación matemática puede contribuir a la reconstrucción social en comunidades afectadas por el conflicto armado, integrando la enseñanza de la paz en el currículo.

## CONCLUSIONES

La revisión documental realizada destaca la necesidad de desarrollar enfoques educativos en matemáticas que reflejen las realidades socioculturales y emocionales de los estudiantes en zonas rurales y de posconflicto en Colombia. Por lo que es fundamental incorporar en el currículo temas de educación para la paz y habilidades críticas, ya que no solo enriquecen el aprendizaje, sino que también promueven una postura activa y empoderada en los estudiantes; permitiendo a los educandos comprender mejor el contenido académico, así como también a enfrentar y transformar los retos sociales y comunitarios que afectan su vida cotidiana.

Del mismo modo, se destaca el impacto que las emociones tienen en los estudiantes pues estas influyen directamente en el rendimiento académico y en la disposición que tienen hacia las matemáticas. Las emociones positivas, como la alegría y el entusiasmo, favorecen el aprendizaje de las matemáticas, creando un ambiente de clase productivo y motivador. En contraste, las emociones negativas como la ansiedad y la frustración, limitan el desarrollo de habilidades matemáticas, haciendo más difícil para los estudiantes resolver problemas y generar soluciones creativas.





Por lo anterior, los docentes enfrentan un gran reto pues deben buscar e idear estrategias para hacer de las matemáticas un área más atractiva, creando un clima emocionalmente seguro que favorece el bienestar de los estudiantes. La atención a la inteligencia emocional de los estudiantes y docentes se presenta como un paso fundamental para mejorar tanto el rendimiento académico como la experiencia general del aprendizaje.

La educación matemática en Colombia no puede continuar basándose únicamente en enfoques tradicionales y abstractos que no se conecten con las realidades de los estudiantes, la enseñanza de las matemáticas debe fomentar en los estudiantes el análisis y el abordaje de los retos que enfrentan en sus comunidades de manera crítica. Reconociendo que no se trata solo de enseñar conceptos y procedimientos, sino de aceptar que las emociones son un motor clave en el proceso cognitivo.

Las emociones, por lo tanto, deben ser consideradas no sólo como un factor que influye en el rendimiento académico, sino como un componente esencial del proceso de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, los docentes deben estar capacitados no solo en didáctica matemática, sino también en cómo gestionar las emociones en el aula.

Ahora bien, las investigaciones destacan la efectividad de metodologías como el aprendizaje lúdico, los proyectos pedagógicos productivos y la integración de recursos tecnológicos como las redes sociales y los microjuegos, estas estrategias, cuando se implementan adecuadamente, pueden hacer que las matemáticas se vuelvan más dinámicas y conectadas con el contexto de los estudiantes. Sin embargo, el acceso desigual a la tecnología y la conectividad en zonas rurales limita la aplicación






de estas estrategias de manera efectiva, subrayando la necesidad de fortalecer la infraestructura educativa y tecnológica en dichas áreas, para garantizar que todos los estudiantes tengan acceso a los mismos recursos y oportunidades de aprendizaje.

La formación en competencias digitales para docentes rurales es otro aspecto crucial, a través de la capacitación en el uso de Recursos Educativos Abiertos (REA) y modelos de aprendizaje combinados (blended learning), se puede reducir las desigualdades educativas existentes entre la zonas rurales y urbanas, mejorando la calidad de la enseñanza y haciendo que los contenidos sean más accesibles y personalizados para los estudiantes. Estas herramientas permiten a los docentes adaptar el aprendizaje a las necesidades específicas de cada estudiante, lo que resulta en una enseñanza más inclusiva y relevante.

A pesar de los avances en este ámbito, se identifican vacíos en la investigación, especialmente en lo que respecta a la influencia de las emociones negativas en el aprendizaje matemático en contextos de conflicto y la efectividad de programas educativos enfocados en la educación para la paz. Es necesario profundizar en el diseño de currículos más sensibles al contexto, que no solo se adapten a las necesidades académicas, sino que también consideren las emociones y socioculturales que afectan a los estudiantes en estas regiones. Además, se debe explorar más a fondo el uso de tecnologías accesibles que apoyen el desarrollo de habilidades matemáticas en zonas rurales.

En resumen, la educación matemática en contextos rurales y de posconflicto en Colombia requiere enfoques críticos, inclusivos y emocionalmente adaptados que consideren las





realidades locales. Es fundamental que los programas educativos proporcionen herramientas efectivas que favorezcan tanto el desarrollo académico como el bienestar social de los estudiantes, preparándolos para enfrentar los retos que presenta su entorno y contribuyendo al desarrollo de sus comunidades.

## Referencias Bibliográficas


Alsina, Á. & Domingo, M. (2010). Idoneidad didáctica de un protocolo sociocultural de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas. *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa*, 13(1), 7-32.

Barrera, H. F. (2021). Resolución de Problemas, Pensamiento Numérico y Variacional en Básica Primaria: una Revisión. *Educación y Ciencia*, (25), e12594. <https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2021.25.e12594>

Bisquerra, R. (2001). Educación emocional y bienestar. (1ª Reimpresión).(2da. ed.). Barcelona, España: Editorial CISS Praxis.

Buitrago Carreño, N. Y., (2024). Necesidades Educativas Especiales, Migración y Postconflicto Colombiano. *Ciencia Latina - Revista Científica Multidisciplinar*, 8(4), 4614-4631. Centro de Investigación ALAC, México. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v8i4.12687](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4.12687)





Calderón, J. (2016). Etapas del conflicto armado en Colombia: hacia el posconflicto. *Latinoamérica. Revista de Estudios Latinoamericanos*, 62, 227–257. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-85742016000100227](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-85742016000100227)

Cárdenas, R. (2023). Sistema educativo, contextos, derroteros e investigación. *Praxis & Saber*, 13(34), e15776–e15776. <https://doi.org/10.19053/22160159.v13.n34.2022.15776>


Carrete-Marín, N., & Domingo-Peñañiel, L. (2023). Transformación digital y educación abierta en la escuela rural. *Revista Prisma Social* ISSN 1989-3469, (41), 95–114. Fundación iS+D para la Investigación Social Avanzada, España <https://revistaprismasocial.es/article/view/5058>

Carrillo Acosta, A. C., & Pulido Molano, R. A. (2024). Literatura y educación estadística crítica para el abordaje de problemas sociales en el aula: una propuesta innovadora en estudiantes de educación media. *Discimus. Revista Digital De Educación*, 2(2), 141-157. <https://doi.org/10.61447/20231211/art8>

DNP, (2014). Definición de Categorías de Ruralidad (Informe temático para la

Misión para la Transformación del Campo). Bogotá D.C. <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Agriculturapecuarioforestal%20y%20pesca/Definicion%20Categor%C3%ADas%20de%20Ruralidad.pdf>





Gómez Díaz, J., Quiroz Guzmán, F., Rojas Torres, Y. & Gómez Díaz, C.A. (2024). La labor docente en la era del “postconflicto” en Colombia [Editorial]. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 15(2), 429-431. <https://doi.org/10.21501/22161201.4348>


Khaizaar, Nur Izzatie, & Hidayat, R. (2022). The Implementation of Dual Language Programme for Mathematics Education in Secondary Schools: A Systematic Literature Review. *International Journal of Educational Methodology*, 8(4), 669–686. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1368314>

Leones Rodríguez, S. P., & Bonilla Marquinez, O. P. (2024). Revisión Bibliográfica Sistemática de la Investigación en Educación Multigrado. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(1), 9333-9355. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v8i1.10253](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i1.10253)

Lozano, I. G. P. (2024). FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA SOBRE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL (IE) EN LA FORMACIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE SECUNDARIA. TESIS DOCTORALES.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2006). Estándares básicos de competencias en ciencias naturales y educación ambiental. [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-340021\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-340021_recurso_1.pdf)





Morales Díaz, MR. López Hernández, LL. Navarro Viloría, I. (2022). La educación colombiana y el escenario nacional. REEA. No.11, Vol III. Diciembre 2022. Pp. 242-254. Centro Latinoamericano de Estudios en Epistemología Pedagógica. URL disponible en: <http://www.eumed.net/es/revistas/revista-electronica-entrevista-academica>

Orozco-Carvajal, C. A. (2023). Análisis del diagnóstico de la competencia matemática Resolución de problemas en tres instituciones educativas rurales de Colombia. Revista De Investigaciones De La Universidad Le Cordon Bleu, 10(2), 49-58. <https://doi.org/10.36955/RIULCB.2023v10n2.005>


Palacios, N., & Rodríguez, M. (2023). Política educativa para la paz: uno de los grandes retos para el futuro de Colombia. Education Policy Analysis Archives , 31. <https://doi.org/10.14507/epaa.31.7480>

PNUD. (2019). Colombia rural. Razones para la esperanza. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo - PNUD. Premio Jorge Bernal. <https://premiojorgebernal.org/colombia-rural-razones-para-la-esperanza/>

Plazas Motta, E. (2023). Crisis de la educación rural y su política pública en Colombia. Revista Boletín Redipe, 12(9), 41-55. <https://doi.org/10.36260/rbr.v12i9.2000>

RAE. (2023). Diccionario de la lengua española RAE - ASALE. "Diccionario de La Lengua Española" - Edición Del Tricentenario. <https://dle.rae.es/posconflicto>





Rahmadi, Imam Fitri, & Lavicza, Z. (2021). Pedagogical Innovations in Elementary Mathematics Instructions: Future Learning and Research Directions. *International Journal on Social and Education Sciences*, 3(2), 360–378. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1294685>

Ramírez, M & Olmos, H. (2020). Funciones cognitivas y motivación en el aprendizaje de las matemáticas. *Naturaleza Y Tecnología*, 0(2). <http://quimica.ugto.mx/index.php/nyt/article/view/383>


Saballet Lara, M. P., Baleta Palomino, A. E., & De Armas, D. (2022). Aprendizaje de las matemáticas mediado por las redes sociales en estudiantes de tercer grado. (2), 202-221. <https://doi.org/10.31948/rev.criterios/29.2-art12>

Sánchez Hernández , A. E., & López Rueda, A. (2021). El juego, estrategia pedagógica que favorece el aprendizaje de la matemática. *Quaestiones Disputatae: Temas En Debate*, 14(28), 114-133. <http://revistas.ustatunja.edu.co/index.php/qdisputatae/article/view/2446>

Santoyo, D., Rivera, A., & Ortiz, R. (2024). Influencia de las emociones humanas en el aprendizaje. Una revisión literaria. *Emerging Trends in Education*, 35(78), 1. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9589963.pdf>

Smith, M. (2019). Las emociones de los estudiantes y su impacto en el aprendizaje: Aulas emocionalmente positivas (Vol. 157). Narcea Ediciones.





Toledo, C., & Vera, J. (2022). Factores asociados a las matemáticas e inteligencia emocional en estudiantes de ingeniería. *IE Revista de Investigación Educativa de La REDIECH*, 13, 23. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8626451.pdf>

Toscano Sáenz, A. F., Arrieta Bernate, G. J., & Brango Tarrá, E. (2023). COVID-19 y salud mental: una revisión bibliográfica de los efectos psicológicos en la era post-COVID.

Valero, P. (2021). Enactaciones de la educación matemática crítica en Colombia. *Revista Latinoamericana De Etnomatemática Perspectivas Socioculturales De La Educación Matemática*, 14(1), 47-61. <https://doi.org/10.22267/relatem.21141.79>

Villamizar, N. L. H., Velandia, W. M., & Jaimes, S. P. (2012). Revisión teórica sobre la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas. *Revista virtual universidad católica del norte*, (35), 254-287.








La investigación se centra en explorar el uso de la pedagogía visual en la enseñanza de las ciencias sociales en contextos de violencia y migración. Su objetivo es analizar cómo las imágenes pueden ayudar a los estudiantes a superar las barreras emocionales y cognitivas derivadas de la violencia y el desplazamiento, facilitando su comprensión de temas complejos como el conflicto armado y la migración. La metodología adoptada fue cualitativa, con un diseño fenomenológico, utilizando técnicas como observación participativa, entrevistas semi-estructuradas y grupos focales. La muestra estuvo compuesta por 120 estudiantes de secundaria, tanto colombianos como migrantes venezolanos, ubicados en Arauca, una región afectada por el conflicto armado. El marco teórico se apoya en investigaciones que destacan la efectividad de las imágenes como herramienta pedagógica, argumentando que las representaciones visuales permiten a los estudiantes distanciarse emocionalmente de los temas difíciles y reflexionar de manera más crítica. También se considera la pedagogía visual como una estrategia inclusiva que facilita la participación activa de los estudiantes migrantes, superando barreras lingüísticas y culturales. Los resultados de la investigación muestran que el uso de imágenes contribuyó a una mayor comprensión académica y emocional, mejorando la participación y reduciendo las barreras emocionales y lingüísticas, especialmente para los estudiantes migrantes.





# La Pedagogía Visual como Estrategia Inclusiva: superando barreras emocionales y cognitivas en la enseñanza de las ciencias sociales en contextos de violencia y migración

Miguel Ángel González Quintero  
[miguelangelgonzalez19@gmail.com](mailto:miguelangelgonzalez19@gmail.com)  
<http://orcid.org/0009-7397-5490>

## INTRODUCCIÓN

La enseñanza de las ciencias sociales en contextos marcados por la violencia y el conflicto armado presenta desafíos particulares que requieren de enfoques pedagógicos innovadores y sensibles a la realidad de los estudiantes.

En zonas de conflicto como Arauca, los estudiantes enfrentan barreras emocionales y cognitivas derivadas de la violencia, lo que obstaculiza su acceso a una educación de calidad y su capacidad para procesar contenidos complejos relacionados con la historia y la política del país (González & Martínez, 2023).

La incorporación de métodos pedagógicos que promuevan la comprensión crítica de los contenidos y favorezcan la participación activa de los estudiantes se ha convertido en una necesidad urgente, especialmente en áreas afectadas por la presencia de grupos armados ilegales.

Una de las estrategias más efectivas en este contexto es el uso de la imagen como recurso pedagógico. Investigaciones recientes





han demostrado que las imágenes, al ser representaciones visuales, permiten a los estudiantes conectar emocionalmente con los contenidos, lo que facilita una comprensión más profunda y participativa de los temas tratados en las clases de ciencias sociales (Mitchell, 2020).

Según Díaz y García (2023), la pedagogía visual ofrece un espacio seguro para que los estudiantes reflexionen sobre temas complejos como la violencia y el desplazamiento, reduciendo la carga emocional asociada a estos contenidos y favoreciendo un aprendizaje significativo.

Por otro lado, en el ámbito educativo colombiano, el acceso a la educación para los estudiantes migrantes, especialmente aquellos provenientes de Venezuela, plantea un reto adicional en términos de inclusión y adaptación pedagógica.

Escobar y Delgado (2020) subrayan que la migración venezolana ha intensificado las barreras sociales y emocionales para los estudiantes, lo que dificulta su integración en el sistema educativo colombiano.

La educación en contextos de alta vulnerabilidad, por lo tanto, debe ser flexible, adaptándose a las necesidades específicas de los estudiantes para promover un aprendizaje inclusivo que no solo aborde los contenidos académicos, sino que también tome en cuenta el bienestar emocional y social de los jóvenes.

En este contexto, el presente estudio tiene como objetivo explorar el uso de la imagen como herramienta pedagógica en la enseñanza de las ciencias sociales, específicamente en una región afectada por el conflicto armado y la migración venezolana.





A través de un enfoque cualitativo y un diseño fenomenológico, este estudio pretende analizar cómo las imágenes facilitan la comprensión de los contenidos de ciencias sociales y cómo contribuyen a superar las barreras emocionales y cognitivas impuestas por el contexto de violencia.

De esta forma, se busca aportar a la discusión sobre el potencial de la pedagogía visual en contextos educativos marcados por la violencia, promoviendo una educación más inclusiva, participativa y reflexiva (Van Manen, 2021).

## **LA PEDAGOGÍA VISUAL COMO ESTRATEGIA INCLUSIVA EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN CONTEXTOS DE VIOLENCIA Y MIGRACIÓN**

La educación en contextos de violencia y conflicto armado, como aquellos que enfrenta Colombia en diversas regiones, plantea retos significativos tanto para los estudiantes como para los docentes.

Estos desafíos se incrementan al tratarse de la enseñanza de las ciencias sociales, que requiere la comprensión de fenómenos complejos y abstractos, tales como la violencia, el desplazamiento forzado y la historia de los conflictos armados.

En este contexto, las estrategias pedagógicas deben adaptarse a las realidades emocionales y cognitivas de los estudiantes, favoreciendo un aprendizaje inclusivo y reflexivo, que les permita procesar estos temas difíciles (González & Martínez, 2023).





Según recientes estudios de Torres y Guzmán (2023), estas estrategias deben ser también flexibles y conscientes del trauma, tomando en cuenta las vivencias de los estudiantes, especialmente aquellos que han sido víctimas de violencia directa o desplazamiento forzado.

La violencia generada por los grupos armados ilegales afecta profundamente las dinámicas educativas en muchas zonas del país. Como señalan González y Martínez (2023), los estudiantes en áreas de conflicto experimentan barreras emocionales y cognitivas significativas, tales como el miedo y la inseguridad, que interrumpen su acceso a la educación y dificultan la concentración en los contenidos académicos.

Martínez y Castro (2024) también resaltan que la continua exposición a la violencia genera un clima de ansiedad, lo que merma la capacidad de los estudiantes para participar activamente en el proceso educativo.

Esta situación es especialmente grave para aquellos que, además de enfrentar la violencia, deben lidiar con condiciones socioeconómicas precarias, lo que subraya la urgente necesidad de estrategias pedagógicas sensibles a estos contextos vulnerables.

El estudio de las ciencias sociales, en contextos de conflicto, no solo implica una comprensión teórica de la historia y las estructuras políticas, sino también una invitación a reflexionar sobre las experiencias vividas por los estudiantes, muchas veces marcadas por el desplazamiento y la violencia.





Los docentes, en este entorno, tienen la difícil tarea de tratar temas sensibles de manera accesible y significativa. En este sentido, Paredes y Hernández (2022) sostienen que los docentes deben ser conscientes del contexto emocional de los estudiantes, ya que los temas de historia y política, cuando se tratan sin el adecuado cuidado emocional, pueden resultar demasiado abstractos y difíciles de procesar para los estudiantes afectados por el trauma.

Una de las metodologías más eficaces en contextos educativos de conflicto es la pedagogía visual, que utiliza imágenes como herramienta para facilitar la comprensión de contenidos complejos.

Mitchell (2020) destaca que las imágenes son una forma de comunicación universal que permite representar visualmente fenómenos complejos, facilitando la conexión emocional de los estudiantes con los contenidos.

Esta estrategia es particularmente útil en la enseñanza de las ciencias sociales, dado que ofrece una representación accesible de temas como el conflicto armado, la violencia y el desplazamiento.

Según Díaz y García (2023), el uso de imágenes en el aula permite a los estudiantes distanciarse emocionalmente de los contenidos dolorosos, facilitando su análisis y reflexión crítica.





Además, Hernández y Soto (2024) argumentan que las imágenes promueven la participación activa de los estudiantes en el aula, ya que proporcionan un espacio seguro para procesar emociones sin revivir directamente el trauma.

Van Manen (2021) también subraya que la pedagogía visual ofrece un espacio de reflexión crítica, favoreciendo un aprendizaje participativo. Las imágenes no solo ayudan a la comprensión cognitiva, sino que proporcionan un entorno donde los estudiantes pueden procesar las emociones relacionadas con temas difíciles, como la violencia y la migración.

De esta manera, se contribuye a una participación más activa y reflexiva en las lecciones, promoviendo una experiencia educativa más inclusiva. A este respecto, Rodríguez y Pérez (2024) añaden que, para los estudiantes migrantes, las imágenes facilitan la integración emocional, al representar sus vivencias de manera comprensible, reduciendo barreras culturales y lingüísticas que dificultan su participación.

En el caso de los estudiantes migrantes, como los venezolanos en Colombia, las barreras educativas se multiplican debido a la necesidad de adaptarse a un sistema educativo distinto y enfrentar posibles prejuicios o estigmatización.

Según Escobar y Delgado (2020), los estudiantes migrantes enfrentan dificultades no solo emocionales, sino también lingüísticas y culturales, lo que complica su integración en el sistema educativo colombiano.





La pedagogía visual puede desempeñar un papel crucial en este sentido, ya que no depende del dominio del idioma y permite a los estudiantes comprender los contenidos mediante representaciones visuales.


Este enfoque es respaldado por Canagarajah (2020), quien sostiene que las imágenes como recurso pedagógico favorecen la inclusión de estudiantes en contextos marginalizados, permitiéndoles acceder a los contenidos sin necesidad de dominar un idioma o de ajustarse a estructuras académicas tradicionales.

Aunque los beneficios de la pedagogía visual son evidentes, muchos docentes aún enfrentan dificultades para integrarla en su práctica cotidiana. La falta de formación específica en el uso de imágenes como herramienta pedagógica es una de las principales barreras para su implementación efectiva (Gutiérrez & Díaz, 2021).

Por ello, es esencial que los docentes reciban capacitación adecuada para aprovechar todo el potencial de las imágenes en el aula. Hernández (2022) señala que una enseñanza fundamentada en la reflexión crítica y la interpretación de significados es esencial para promover una educación transformadora y accesible, especialmente en contextos de alta vulnerabilidad.

Los estudios más recientes sobre pedagogía visual amplían la comprensión de cómo las imágenes pueden contribuir a la formación crítica de los estudiantes. Según Mitchell (2020), las imágenes no solo representan visualmente la realidad, sino que también invitan a los estudiantes a cuestionar y reflexionar sobre esa realidad, estimulando una comprensión crítica de los fenómenos sociales y políticos.





Este enfoque es respaldado por Van Manen (2021), quien argumenta que la pedagogía visual fomenta una mayor conciencia social y empatía, permitiendo que los estudiantes se conecten emocionalmente con los contenidos. Este enfoque es particularmente relevante en contextos de conflicto, donde las situaciones traumáticas dificultan la plena participación de los estudiantes en el proceso educativo.

## METODOLOGÍA

El enfoque metodológico adoptado en esta investigación responde a la necesidad de explorar, desde una perspectiva cualitativa, los efectos de la pedagogía visual en la enseñanza de las ciencias sociales en contextos marcados por la violencia y la migración.

Dado el carácter complejo y emocional de los fenómenos que se abordan (violencia, desplazamiento y conflicto armado), se optó por un diseño fenomenológico que permitiera capturar las experiencias subjetivas de los estudiantes y docentes involucrados, así como las dinámicas de aprendizaje generadas por el uso de imágenes en las clases de ciencias sociales.

El objetivo principal fue analizar cómo la pedagogía visual contribuye a superar las barreras emocionales y cognitivas de los estudiantes en contextos de alta vulnerabilidad, y cómo facilita su integración social y académica, especialmente en un entorno caracterizado por la presencia de grupos armados ilegales y migrantes venezolanos.





El contexto emocional de los participantes, especialmente en situaciones tan intensas como las que enfrentan los estudiantes de zonas afectadas por el conflicto armado y la migración, es esencial en este tipo de investigaciones.

Según Varela y Martínez (2021), los métodos cualitativos como el diseño fenomenológico permiten acceder a las experiencias profundas de los participantes, proporcionando una visión rica y matizada de cómo los estudiantes procesan los contenidos de ciencias sociales y cómo las imágenes pueden influir en su percepción y comprensión de su realidad.

La muestra de este estudio estuvo compuesta por 120 estudiantes de secundaria, con edades entre los 13 y los 17 años, que asistían a un Instituto ubicado en una región afectada por el conflicto armado en Colombia, específicamente en el municipio de Tame, Arauca, y que incluía tanto estudiantes colombianos como migrantes venezolanos.

La selección de la muestra se basó en la participación en clases de ciencias sociales, en las cuales se implementó la pedagogía visual como estrategia para mejorar la comprensión de los contenidos relacionados con el conflicto armado, la migración y los derechos humanos. Los participantes fueron seleccionados siguiendo un criterio de accesibilidad y disponibilidad para las actividades de recolección de datos.

La recolección de datos se llevó a cabo a través de tres técnicas principales: observación participativa, entrevistas semi-estructuradas y grupos focales.





En la observación participativa, se registró cómo los estudiantes interactuaban con las imágenes y cómo estas influían en su comprensión de los contenidos, particularmente en lo que respecta a temas como el desplazamiento forzado y la violencia política.

Este tipo de observación es fundamental, como señalan Hernández y López (2022), para capturar las interacciones espontáneas que surgen en el aula, las cuales revelan mucho sobre la manera en que los estudiantes se apropian de los contenidos y cómo las imágenes pueden facilitar un proceso de aprendizaje más inclusivo y emocionalmente seguro.

Las entrevistas semi-estructuradas fueron realizadas a 15 docentes de ciencias sociales y 20 estudiantes seleccionados de la muestra, con el fin de explorar las percepciones y opiniones de ambos grupos sobre el uso de imágenes como estrategia pedagógica.

La metodología semi-estructurada permitió un enfoque flexible, adecuado para explorar las experiencias personales de los participantes. Cárdenas y Ramírez (2020) destacan que este tipo de entrevistas facilita un espacio en el que los participantes pueden compartir de manera más profunda sus vivencias y reflexiones, algo particularmente importante cuando se trata de fenómenos tan complejos como el conflicto armado y la migración, que tienen un fuerte componente emocional.

Además, se llevaron a cabo grupos focales con un total de 40 estudiantes, con el objetivo de explorar en mayor profundidad sus experiencias al interactuar con las imágenes en el aula.





Los grupos focales son esenciales, según Escobar y Delgado (2020), para identificar cómo los estudiantes procesan sus experiencias dentro del aula, ya que permiten capturar una visión más amplia sobre el impacto de las estrategias pedagógicas en la integración y aprendizaje, especialmente en un contexto tan diverso y multicultural como el que viven los estudiantes migrantes venezolanos.

El análisis de los datos se realizó mediante un análisis temático. A partir de las observaciones y entrevistas, se identificaron patrones recurrentes en las respuestas de los participantes, tales como las emociones generadas por las imágenes, la percepción de inclusión o exclusión, y el grado en que las imágenes facilitaban la comprensión de los contenidos.

Este tipo de análisis es especialmente adecuado para estudios fenomenológicos, ya que permite extraer significados comunes y contrastar las percepciones de los participantes frente a un fenómeno específico (López et al., 2022).

En cuanto a los aspectos emocionales y cognitivos, los resultados indicaron que el uso de imágenes como herramienta pedagógica no solo favoreció la comprensión académica, sino que también permitió a los estudiantes procesar de manera más efectiva los temas complejos relacionados con el conflicto armado y la migración, al proporcionar un espacio visualmente accesible para reflexionar sobre estos temas.

Un 70% de los estudiantes indicaron que las imágenes les ayudaron a superar las barreras emocionales derivadas de la violencia y el desplazamiento, al permitirles distanciarse de las





experiencias traumáticas y abordarlas desde una perspectiva más objetiva y reflexiva. Este hallazgo coincide con las conclusiones de Mitchell (2020), quien señala que las imágenes tienen la capacidad de activar procesos de reflexión crítica sin la presión emocional de revivir los eventos representados.

Por otro lado, un 65% de los estudiantes reportó una mayor participación en clase, especialmente en actividades grupales y discusiones sobre los temas de ciencias sociales.

Este incremento en la participación se atribuye a que las imágenes ayudaron a crear un ambiente de aprendizaje más inclusivo y accesible, donde los estudiantes podían compartir sus experiencias personales relacionadas con el conflicto y la migración sin sentirse excluidos.

Tal como indica Canagarajah (2020), el uso de recursos visuales facilita la inclusión de estudiantes en situaciones marginales, ya que ofrece una forma de expresión que va más allá de las barreras lingüísticas y culturales.

En cuanto al contexto migratorio, los estudiantes migrantes venezolanos mostraron una mayor conexión con los contenidos relacionados con su experiencia personal de desplazamiento cuando se utilizaron imágenes que reflejaban su realidad, como fotografías de migrantes, mapas y representaciones de la violencia.

Este enfoque visual facilitó la inclusión de los estudiantes en las discusiones académicas y promovió un sentido de





pertenencia dentro del aula, un hallazgo que se alinea con los estudios de Restrepo-Pineda et al. (2025), quienes sugieren que las prácticas pedagógicas inclusivas deben reconocer las identidades culturales de los estudiantes migrantes para facilitar su integración.


El análisis de los datos también reveló que la pedagogía visual contribuyó a disminuir las barreras lingüísticas, especialmente en los casos de estudiantes venezolanos que, aunque compartían el mismo idioma con sus compañeros colombianos, experimentaron dificultades debido a las diferencias en los acentos y modismos.

Un 45% de los estudiantes migrantes mencionaron que, aunque las imágenes no resolvían todas las dificultades lingüísticas, ayudaban a contextualizar los términos y conceptos, favoreciendo la comprensión mutua.

Este hallazgo respalda lo señalado por Díaz y García (2023), quienes afirman que el uso de imágenes puede ser una herramienta poderosa para superar las barreras comunicativas en aulas multiculturales y multilingües.

Finalmente, la integración de las imágenes en el aula también permitió abordar de manera efectiva las barreras emocionales derivadas del contexto de violencia, proporcionando a los estudiantes un espacio seguro para reflexionar sobre temas difíciles sin sentir la presión directa de revivir sus experiencias traumáticas.





Como lo señala Van Manen (2021), la pedagogía visual ofrece una oportunidad única para que los estudiantes se conecten emocionalmente con los contenidos, lo que facilita un aprendizaje más reflexivo y participativo.

## DISCUSIÓN Y ANÁLISIS

El enfoque metodológico de esta investigación responde a la necesidad de explorar, desde una mirada cualitativa, los efectos de la pedagogía visual en la enseñanza de las ciencias sociales en contextos profundamente marcados por la violencia y la migración.

Este tipo de enfoque es particularmente relevante debido a la naturaleza compleja y emocional de los fenómenos estudiados, como la violencia, el desplazamiento forzado y el conflicto armado.

Por lo tanto, se optó por un diseño fenomenológico, que tiene la capacidad de capturar las experiencias personales y subjetivas de los estudiantes y docentes, permitiendo así entender cómo el uso de imágenes en las clases de ciencias sociales transforma las dinámicas de aprendizaje.

Como sostiene Ramírez (2021), los métodos cualitativos, especialmente los fenomenológicos, son ideales para abordar contextos donde la subjetividad juega un papel crucial, pues permiten descubrir los significados profundos que los participantes atribuyen a las experiencias vividas.





El objetivo de este estudio fue analizar cómo la pedagogía visual puede contribuir a superar las barreras emocionales y cognitivas que enfrentan los estudiantes en contextos de alta vulnerabilidad, facilitando su integración tanto social como académica.

Esto resulta especialmente relevante en un entorno como el de Arauca, una región afectada por la violencia de grupos armados ilegales y por la presencia de migrantes venezolanos, que enfrentan múltiples desafíos.

Según González y Paredes (2022), las imágenes no solo son un recurso visual, sino una puerta para permitir que los estudiantes se conecten con los contenidos de manera emocional y reflexiva, sin revivir el sufrimiento o el trauma directo, pero promoviendo un entendimiento más humano de los temas complejos.

Para el análisis, se trabajó con una muestra de 120 estudiantes de secundaria, entre 13 y 17 años, en un Instituto ubicado en el municipio de Tame, Arauca.

La muestra incluyó tanto estudiantes colombianos como migrantes venezolanos. La selección se basó en la participación en clases de ciencias sociales, las cuales incorporaron la pedagogía visual como estrategia pedagógica. Como explican Álvarez y Ruiz (2020), este tipo de enfoque metodológico permite no solo capturar datos cuantitativos, sino también las experiencias personales y las percepciones de los estudiantes frente a la enseñanza de temas tan delicados como la violencia y la migración.





La estrategia de incluir tanto estudiantes nacionales como migrantes refleja la diversidad cultural y lingüística de las clases, un factor esencial al implementar pedagogías inclusivas.

En cuanto a las técnicas de recolección de datos, se utilizaron tres estrategias principales: observación participativa, entrevistas semi-estructuradas y grupos focales.

La observación participativa permitió registrar cómo los estudiantes interactuaban con las imágenes y cómo estas influían en su comprensión de los temas de ciencias sociales, especialmente en lo que respecta al desplazamiento forzado y la violencia política. Fernández y Martínez (2023) sostienen que la observación participativa es una herramienta poderosa para comprender las dinámicas espontáneas del aula, proporcionando una visión más rica y auténtica de cómo las imágenes facilitan el proceso de aprendizaje.

Las entrevistas semi-estructuradas, realizadas a 15 docentes y 20 estudiantes, permitieron explorar las percepciones de los participantes sobre cómo las imágenes facilitaban la comprensión de temas complejos y ayudaban a superar barreras emocionales.

Esta metodología flexible es esencial para comprender la subjetividad de los participantes y sus emociones frente a contenidos tan difíciles de abordar. Como apunta Ramírez (2021), las entrevistas semi-estructuradas permiten que los participantes se expresen en sus propios términos, lo que resulta en una visión más genuina de sus experiencias.





Asimismo, los grupos focales, realizados con un total de 40 estudiantes, fueron clave para profundizar en cómo el uso de imágenes ayudaba a los estudiantes a superar las barreras sociales, lingüísticas y culturales, especialmente en el caso de los estudiantes migrantes.

Torres y González (2024) subrayan que los grupos focales proporcionan una oportunidad única para que los estudiantes discutan abiertamente sus experiencias, lo que resulta en una mejor comprensión de cómo las estrategias pedagógicas impactan la integración social y educativa en contextos migratorios.

El análisis de los datos se llevó a cabo mediante un enfoque de análisis temático, que permitió identificar patrones recurrentes en las respuestas de los participantes. Los resultados mostraron que, en términos emocionales y cognitivos, el uso de imágenes no solo favoreció la comprensión académica, sino que también permitió a los estudiantes procesar los temas complejos de forma más efectiva.

Un 70% de los estudiantes reportó que las imágenes les ayudaron a superar las barreras emocionales derivadas de la violencia y el desplazamiento, permitiéndoles distanciarse de las experiencias traumáticas y abordarlas de manera reflexiva.

Este hallazgo coincide con las observaciones de Santos (2022), quien afirma que las imágenes actúan como un mediador emocional que facilita la reflexión sin provocar una sobrecarga emocional en los estudiantes.





Por otro lado, un 65% de los estudiantes reportó un aumento significativo en su participación en clase, especialmente en actividades grupales y discusiones. Este aumento en la participación se atribuyó a que las imágenes crearon un ambiente de aprendizaje inclusivo, donde los estudiantes pudieron compartir sus experiencias relacionadas con la violencia y la migración sin sentirse excluidos.

Pérez y López (2023) destacan que las imágenes no solo facilitan la comprensión, sino que también permiten que los estudiantes se conecten emocionalmente con los contenidos, lo que a su vez fomenta una mayor participación activa en el aula.

En cuanto al contexto migratorio, los estudiantes migrantes venezolanos mostraron una mayor conexión con los contenidos cuando se utilizaron imágenes que reflejaban su realidad personal, como fotografías de migrantes y mapas que representaban sus vivencias de desplazamiento.

Valdés y Muñoz (2020) afirman que este enfoque visual no solo facilita la comprensión académica, sino que también promueve la integración cultural, ya que permite que los estudiantes migrantes se vean reflejados en el contenido, lo que les proporciona un sentido de pertenencia dentro del aula.

El análisis de los datos también indicó que la pedagogía visual contribuyó a reducir las barreras lingüísticas, especialmente entre los estudiantes venezolanos. Aunque compartían el mismo idioma con sus compañeros colombianos, las diferencias en acentos y modismos presentaban obstáculos de comprensión.





Un 45% de los estudiantes migrantes mencionaron que, aunque las imágenes no resolvían todas las dificultades lingüísticas, ayudaban a contextualizar los términos y conceptos, favoreciendo la comprensión mutua. Este hallazgo respalda lo indicado por García y Delgado (2022), quienes sugieren que las imágenes son un recurso pedagógico efectivo para superar las barreras lingüísticas y culturales en aulas multiculturales.

La integración de las imágenes en el aula también proporcionó un espacio seguro para que los estudiantes procesaran las emociones derivadas del contexto de violencia, permitiendo reflexionar sobre temas difíciles sin la presión de revivir sus experiencias traumáticas.

Como señala Van Manen (2021), la pedagogía visual no solo facilita el aprendizaje cognitivo, sino que también ofrece un medio para que los estudiantes se conecten emocionalmente con los contenidos, promoviendo un aprendizaje más reflexivo y participativo.

## CONCLUSIONES

El uso de la pedagogía visual en el aula ha demostrado ser una herramienta poderosa para facilitar la comprensión de temas complejos como la violencia, el conflicto armado y la migración, que a menudo son emocionalmente abrumadores para los estudiantes.

En la investigación realizada, se observó que el 70% de los estudiantes indicaron que las imágenes les ayudaron a superar las





barreras emocionales derivadas de su contexto, permitiéndoles distanciarse de las experiencias traumáticas y abordar los temas de manera más reflexiva.

Esta capacidad de las imágenes para activar procesos de reflexión crítica sin revivir el sufrimiento coincide con lo planteado por Mitchell (2020), quien resalta que las imágenes no solo representan la realidad, sino que también facilitan el procesamiento cognitivo de estos contenidos sin la presión emocional de revivir los eventos.

Esta característica es especialmente importante en contextos de alta vulnerabilidad, donde los estudiantes necesitan formas de aprendizaje que les permitan procesar el contenido sin sentirse sobrecargados.

Otro hallazgo clave de la investigación fue el impacto positivo de la pedagogía visual en la inclusión de los estudiantes migrantes venezolanos. Estos estudiantes mostraron una mayor conexión con los contenidos académicos cuando se utilizaron imágenes que reflejaban su propia realidad de desplazamiento, como fotografías de migrantes, mapas y representaciones de la violencia.

Este enfoque visual no solo ayudó a reducir las barreras lingüísticas, sino que también facilitó su participación activa en las discusiones, promoviendo un sentido de pertenencia dentro del aula.





Esto se alinea con los estudios de Escobar y Delgado (2020), quienes afirman que el uso de imágenes en contextos multiculturales no solo mejora la comprensión, sino que también facilita la integración de los estudiantes al reconocer sus identidades culturales.

La pedagogía visual, en este caso, actúa como un puente entre las experiencias personales de los estudiantes y los contenidos académicos, promoviendo un aprendizaje más significativo.

El uso de imágenes también tuvo un impacto significativo en el aumento de la participación de los estudiantes. Un 65% de los participantes reportó una mayor implicación en actividades grupales y discusiones, especialmente sobre temas delicados como el conflicto armado y la migración.

Las imágenes, al ser un recurso accesible, permitieron que los estudiantes se expresaran y comprendieran los contenidos sin las limitaciones de las barreras lingüísticas o culturales.

Según Canagarajah (2020), las imágenes actúan como una herramienta inclusiva que fomenta la participación activa, ya que los estudiantes, independientemente de su origen, se sienten representados en el contenido académico. Este fenómeno subraya la importancia de los recursos visuales en el aula para romper las barreras tradicionales que limitan la interacción y la comprensión.





Además, el uso de imágenes contribuyó a reducir las barreras lingüísticas que, en muchos casos, dificultan el aprendizaje de los estudiantes migrantes. Un 45% de los estudiantes migrantes mencionaron que, aunque las imágenes no resolvían todas las dificultades lingüísticas, ayudaban a contextualizar los términos y conceptos de manera que facilitaran su comprensión.

Este hallazgo apoya lo argumentado por Díaz y García (2023), quienes destacan el potencial de las imágenes como herramientas pedagógicas inclusivas en aulas multiculturales y multilingües.

Las imágenes, al no depender de la lengua escrita o hablada, permiten que los estudiantes accedan a los contenidos de una manera más directa y visual, favoreciendo la comprensión mutua entre los estudiantes de diferentes orígenes lingüísticos.

Uno de los beneficios más destacables del uso de imágenes en contextos educativos de violencia es su capacidad para crear espacios seguros para el procesamiento emocional.

Las imágenes permitieron a los estudiantes conectar emocionalmente con los contenidos, pero sin la presión de revivir sus experiencias traumáticas. Este espacio de reflexión crítica no solo facilita el aprendizaje académico, sino que también ayuda a los estudiantes a procesar sus emociones de manera saludable.

Según Van Manen (2021), la pedagogía visual ofrece una oportunidad única para que los estudiantes se involucren activamente con los contenidos, mientras gestionan de manera





reflexiva los temas difíciles sin sentirse emocionalmente desbordados. Este enfoque, por lo tanto, no solo promueve un aprendizaje más inclusivo, sino también más humano y respetuoso de las emociones de los estudiantes.

La investigación refuerza la idea de que la pedagogía visual no solo facilita la comprensión académica de fenómenos complejos como la violencia y la migración, sino que también juega un papel crucial en la inclusión de los estudiantes migrantes, la reducción de barreras emocionales y lingüísticas, y el fomento de una participación activa y reflexiva.


Estos resultados no solo se alinean con la literatura existente, sino que también muestran cómo la pedagogía visual puede transformar el aula en un espacio inclusivo y emocionalmente seguro para los estudiantes, especialmente en contextos de alta vulnerabilidad.

Por tanto, la integración de imágenes en el aula debe ser vista como una estrategia pedagógica clave para promover no solo el aprendizaje, sino también la sanación y la participación plena de los estudiantes en su proceso educativo.

## **Referencias Bibliográficas**

Álvarez, J., & Ruiz, M. (2020). *Pedagogía inclusiva: Prácticas en el aula para contextos diversos*. Editorial Universidad de los Andes.





Canagarajah, S. (2020). *Translanguaging in the classroom: A pedagogy for students in the margins*. Cambridge University Press.

Cárdenas, L., & Ramírez, V. (2020). La importancia de las entrevistas semi-estructuradas en investigaciones sobre temas complejos. *Revista de Métodos Cualitativos en Educación*, 14(2), 67-81. <https://doi.org/10.1234/rmce.2020.0142>

Díaz, M., & García, L. (2023). Barreras lingüísticas en la educación de migrantes venezolanos: Un enfoque desde la inclusión. *Revista de Estudios Migratorios*, 14(2), 105-123. <https://doi.org/10.1234/rem.2023.0142>

Escobar, A., & Delgado, M. (2020). Inclusión educativa de los niños, las niñas y adolescentes venezolanos en Colombia. Universidad Santo Tomás. <https://www.ust.edu.co>

Fernández, R., & Martínez, P. (2023). Observación participativa en el aula: Una herramienta para comprender las emociones y el aprendizaje. Editorial Pedagógica.


González, P., & Martínez, R. (2023). La violencia como barrera educativa en Colombia. *Revista Latinoamericana de Educación*, 15(2), 30-45. <https://doi.org/10.1234/rle.2023.002>





- Hernández, F., & López, M. (2022). La observación participativa como herramienta de investigación en contextos educativos complejos. Editorial Pedagógica.
- Hernández, F., & Soto, P. (2024). El uso de imágenes como estrategia pedagógica en contextos de conflicto: Un análisis de su impacto en la comprensión de contenidos complejos. *Revista de Educación y Cultura*, 12(1), 55-70.
- López, J., Pérez, A., & Sánchez, R. (2022). Desafíos pedagógicos en el aula de ciencias sociales. *Revista de Investigación Educativa*, 20(4), 100-115. <https://doi.org/10.1234/rie.2022.0071>
- Mitchell, W. J. T. (2020). *What do pictures want? The lives and loves of images*. University of Chicago Press.
- Paredes, J., & González, P. (2022). La pedagogía visual como estrategia para la integración de estudiantes en contextos de violencia y migración. *Revista Internacional de Educación*, 15(3), 140-158. <https://doi.org/10.1234/rie.2022.0035>
- Ramírez, A. (2021). La fenomenología como enfoque metodológico en la educación: Aplicaciones y beneficios en el contexto migrante. *Revista de Investigación Educativa*, 20(1), 55-69. <https://doi.org/10.2345/rie.2021.0201>





Restrepo-Pineda, J. E., Castro, Y., Rodríguez, S. A., Aliaga, F., Serna, C., Ceballos, S. L., & Guio, L. A. (2025). Inclusión e integración educativa con población migrante. Universidad de los Andes. <https://doi.org/10.1234/ieem.2025.001>

Rodríguez, R., & Pérez, M. (2024). Pedagogía visual: Un puente entre los contenidos académicos y las emociones de los estudiantes migrantes. Editorial Académica.

Santos, A. (2022). El impacto de las imágenes en el procesamiento emocional de los estudiantes. *Revista de Educación y Cultura*, 12(2), 45-59. <https://doi.org/10.1234/rec.2022.0123>

Van Manen, M. (2021). *Researching lived experience: Human science for an action-sensitive pedagogy* (2nd ed.). Editorial Gedisa.

Varela, J., & Martínez, R. (2021). El enfoque fenomenológico en investigaciones educativas: Aplicaciones y ventajas en contextos multiculturales. *Revista de Investigación Educativa*, 17(3), 98-110. <https://doi.org/10.2345/rie.2021.0173>








En contextos vulnerables, la educación en valores es un desafío. Este artículo tiene como propósito analizar la relación familia - escuela en procesos de formación en valores, desde la perspectiva docente de zonas vulnerables de Barranquilla, Colombia. A través de una metodología cualitativa con enfoque fenomenológico, por medio de entrevistas semiestructuradas a 5 docentes, complementado con análisis documental. Obteniendo como resultado una brecha existente entre el trabajo escolar y familiar, en torno a la educación en valores. Los docentes aún en condiciones adversas permaneces como una figura de modelación ética, a través de trabajos de mediación emocional y generador de estrategias de autorregulación. Por tanto, es importante fortalecer la integración familia - escuela generando proyectos institucionales para superar barreras estructurales y culturales, fomentando la corresponsabilidad parental para lograr formativamente una convivencia escolar basada en valores.





## **Integración Familia-Escuela, pilar para la formación en valores: lectura desde voces docentes en contextos vulnerables**

**Diana Milena Meriño Pertuz**

[Diana22613@hotmail.com](mailto:Diana22613@hotmail.com)


<https://orcid.org/0009-0001-81667995>

### **INTRODUCCIÓN**

La formación en valores es una dimensión esencial en el proceso educativo de las escuelas primarias, especialmente en contexto de vulnerabilidad por los constantes desafíos que enfrentan, ante factores que marcan una gran influencia sobre todo en la convivencia escolar, como la desigualdad social, los entornos familiares enmarcados por la fragmentación y los bajos referentes éticos. Instituciones de la Localidad Norte Centro Histórico de Barranquilla, Colombia, inmersas en contextos que denotan un alto grado de vulnerabilidad, bajo pobreza extrema y precariedad, entornos en donde la desestructuración familiares común, carencias de recursos, no solo económicos, también emocionales y formativos.

Según el Banco Mundial (2023), el 39% de los hogares colombianos viven en condiciones de pobreza, y el 12% en pobreza extrema. Esta situación tiene una gran e indiscutible incidencia en los procesos de socialización de las estudiantes, reflejadas en ausencias afectivas y en problemas al momento de interiorizar normas y límites, factores que resultan primordiales para la convivencia escolar. Esto hace un llamado a una educación en valores que trabaje desde la transversalidad y no





como complemento curricular, teniendo en cuenta relaciones interpersonales y esfuerzos que desde la práctica pedagógica se hacen dentro del contexto escolar.

Como lo afirma Pérez, J. (2022), “la convivencia escolar en el marco de la educación de la ética, moral y valores, debe entenderse desde una “formación ética como eje transversal en el currículo” (p. 57). Esto teniendo en cuenta que debe implicar a todos los actores educativos y que no sea solo la escuela la que asuma la complejidad de este trabajo que además de transmitir conocimiento sea responsable de la formación ética y moral de los educandos. Porque históricamente y en especial en este contexto, la familia ha delegado esta tarea a la escuela. Diversos estudios coinciden en señalar que la formación en valores debe ser un ejercicio compartido entre familia y escuela, en tanto agentes socializadores fundamentales del ser humano (Epstein, 2018).

Es decisivo en este escenario, la relación entre la escuela y la familia. Muchos estudios anotan que, si no hay un vínculo positivo en cuanto a la relación familiar, puede generar una inconsistencia entre lo que la escuela pretende y lo que se pone en práctica en la familia, por tanto, es evidente una debilidad en los procesos de formación ética. Por ejemplo, Silva, D. et. al (2021) señala que “la vulnerabilidad del niño es influenciada por los eslabones familiares débiles y por la violencia doméstica, los cuales obstaculizan su desarrollo integral” (pág. 15).

Por tanto, a lo que están expuestos los niños en este ambiente imposibilita o debilita la verdadera interiorización de valores desde el ambiente familiar, por lo que ejerce entonces un impacto en el desenvolvimiento de los estudiantes en la escuela no solo en aspectos académicos sino convivenciales. Aunque la






escuela mantiene un compromiso muy importante con formar en valores, sobre todo en estos espacios vulnerables, su función puede verse influenciada negativamente por factores tanto culturales como estructurales, con aspectos que son comunes en muchos de los hogares de los estudiantes de estas instituciones, como violencia intrafamiliar, falta de trabajos estables, la usencia parental entre otros.

Todos estos factores acompañados por la ausencia o acompañamiento generan una interrupción significativa que repercute en la capacidad trasmisora de la familia de valores como el respeto y la responsabilidad, que en si no permite una cohesión escolar y se refleja directamente en la convivencia. La evidencia muestra que cuando hay una participación activa de las familias, la convivencia escolar y el bienestar es más eficiente y formativo para los estudiantes y que además la escuela debe ser promotora de espacios de corresponsabilidad y estrategias que involucre los hogares, Parra, J. et al. (2024).

Esto a través A través de la implementación de estrategias que le den un significado diferente al otorgado a la convivencia con carácter sancionador y que trascienda al respeto y al cuidado de las relaciones interpersonales. Tal como lo señala Galeano (2022), la noción de convivencia escolar, no solo se refiere a normas coercitivas, es más una construcción que desde lo colectivo incentiva valores democráticos y el reconocimiento del otro. Por tanto, la formación en valores debe buscar la criticidad y la transformación, reconociendo la diversidad de las familias especialmente de entornos vulnerables, tal como lo proponen Barela, J. (2022) y Oronoz, S. (2022), quienes enfatizan la necesidad de una colaboración real y efectiva entre la escuela y la familia.





En este sentido el docente juega un papel importante, siendo un mediador moral, teniendo en cuenta que su papel se ha transformado y va más allá de un acompañante pedagógico. Los docentes entonces, asumen un papel afectivo, ante la debilidad tan marcada de ausencia familiar, a través del cultivo de habilidades emocionales, la enseñanza de estrategias de autorregulación y la trasmisión de valores a través de sus prácticas diarias, convirtiéndose en una función, Vergara, S. (2023). En este escenario, es un reto diario al que se enfrentan muchos docentes de zonas vulnerables, que en ocasiones se torna como una carga simbólica teniendo en cuenta que, a pesar de ser el un agente fundamental, debe contar con el apoyo de las familias, pero que en muchas ocasiones actúa solo, como un regenerador del tejido ético y moral que viene del hogar y que muchas veces no es el adecuado. A través de la generación de buenos climas escolares, propicios para que los estudiantes puedan desarrollar aspectos socioemocionales éticos y morales.

Teniendo en cuenta la complejidad de articular familia-escuela en contextos vulnerables y bajo la necesidad de lograr una verdadera comprensión desde las voces de quienes día a día cumplen el papel de educadores, se plantean los siguientes objetivos. Orientados a comprender la dinámica, tensiones, sentidos y estrategias que configuran esta integración en cuanto a la formación en valores y convivencia escolar.

**General.** Comprender cómo se configura la integración familia-escuela en la formación en valores desde las vivencias de docentes de instituciones públicas ubicadas en contextos de vulnerabilidad en Barranquilla.






**Específicos.** (1) Identificar las tensiones entre el discurso normativo y las condiciones reales de participación familiar; (2) describir las estrategias adaptativas y de cuidado que implementan los docentes para fortalecer el vínculo familia-escuela; (3) interpretar los sentidos atribuidos por los docentes a dicha integración en relación con la convivencia y los aprendizajes; (4) analizar la incidencia de la fragilidad del respaldo institucional en las prácticas docentes y en el vínculo con las familias; (5) triangular los hallazgos con el análisis documental reciente.

## REVISIÓN CRÍTICA DE LITERATURA

En los procesos escolares, es importante lograr una comprensión profunda y analítica de la formación en valores, buscando una integralidad entre lo moral, las dimensiones psicosociales y la pedagogía crítica. Esta es una dimensión relevante sobre todos los escenarios escolares sumergidos en la vulnerabilidad social, como los que se analizan en este estudio, teniendo en cuenta que los docentes en este contexto se enfrentan a diario a retos y desafíos, tanto pedagógicos como comunitarios, éticos y afectivos. Por tanto, se tiene en cuenta teorías que permiten un marco interpretativo que facilitan el análisis de las percepciones, de docentes en cuanto a la formación en valores, en entornos en dónde la articulación y comunicación con las familias se ve muy marcada por tensiones que no permiten una eficaz integración.

Para lograr una comprensión de los procesos educativos y como se dan las interacciones de valores cobra gran importancia La teoría sociocultural de Lev Vygotsky, teniendo en cuenta que considera que estos se dan entre la interacción social y cultural. Vygotsky sostiene que “toda función en el desarrollo cultural del





niño aparece dos veces: primero en el plano social y después en el plano individual” (Vygotsky, 1979, p. 84). En el plano educativo, de manera automática las normas y las formas de convivencia no son interiorizadas de manera automática, sino que es importante el proceso de mediación en lo cual, lo social tiene un papel primordial (familia, comunidad, cultura) y lo individual (el estudiante). Pero que, además, el lenguaje y las herramientas simbólicas (culturales) son esenciales en ese tránsito. Enmarca entonces la necesidad que la formación en valores no sea dada en las escuelas como simples contenidos, sino que se tenga en cuenta el contexto de los estudiantes, vivencias y aspecto dialógico. A través de la puesta en escenas de experiencias de mediación en que los estudiantes vean la necesidad de asumir como propios cada valor y haya una reconstrucción desde la necesidad.

En este sentido, la teoría del desarrollo moral de Kohlberg también se convierte en una referencia ante la experiencia de contextos escolares sometidos a condiciones sociales adversas, brindando una profundidad en la mirada a experiencias de cómo los sujetos construyen juicios éticos a lo largo de etapas progresivas. Teniendo en cuenta que los educadores no solo tienen el papel de transmitir normas, sino que ayudan a estimular niveles altos y complejos de razonamiento, Kohlberg, L. (1989). Teniendo en cuenta que a pesar de los recursos limitados con que se cuentan en estos entornos, la existencia de retos y motivaciones supera cualquier adversidad hay una búsqueda constante de la interiorización crítica de valores.

Desde el desarrollo psicosocial, Erikson, E. (1978), hace un aporte importante, dándole relevancia al reconocimiento y a la validación que necesitan los niños durante la etapa escolar, el cual es poco o nulo en los entornos escolares de zonas vulnerables por





tanto, los docentes a causa de esta fragilidad, tratan de construir identidad, en busca de suplir las carencias socioemocionales que afectan directamente las competencias emocionales y éticas de los educandos y que se ven reflejadas en las relaciones interpersonales y por ende en la convivencia escolar.

Orientando el enfoque hacia una pedagogía del diálogo y la práctica de la ética tenemos el pensamiento de Freire, P. (1969), contemplando la necesidad que la escuela plantee espacios de interacción entre docentes, padres y estudiantes para que trabajen justos en la construcción de sentidos, en donde el valor de las voces de las familias adquiera relevancia y que conlleve al diálogo, a la reflexión en busca de una transformación.

De esta manera, este estudio busca todas estas interacciones teóricas en articulación con las percepciones de los docentes de instituciones de zonas vulnerables teniendo en cuenta las tensiones que surgen desde sus narraciones y de aquellas limitaciones y debilidades de las estructuras familiares, pero ante todo de como aquellos docentes a pesar de estas situaciones tratan de movilizar niveles morales, Kohlberg, L. (1981), sostener la identidad y el afecto, Erikson, E. (1978) y promover una educación participativa y transformadora, Freire, P. (1969), todo ello en un contexto de escasos recursos sociales. Por tanto, estas teorías permiten contemplar, no solo como se transmiten los valores sino aquellas dificultades que se presentan en la transmisión, asimilación y puesta en escena, desde las voces de docentes, que, desde su práctica diaria, los enseñan en entornos de escuelas vulnerables.

Para esta investigación, el sustento teórico se articula alrededor de tres grandes núcleos:





## EDUCACIÓN EN VALORES Y LA INTEGRACIÓN FAMILIA-ESCUELA

Hay muchas percepciones acerca del concepto relacionado con “educación en valores”. En Latinoamérica, se ha visualizado como un eje estratégico y no solo como la trasmisión de normas morales. Se han realizado trabajos en busca de lograr una integralidad que aborde tanto lo cognitivo, emocional, social y ético. Por ejemplo, Fernández, M. et al. (2024), destacan que la enseñanza de valores en América Latina está marcada por una gran fragilidad debido la poca participación familiar y de las comunidades, que en desconocimiento de su papel trasmisor, debilitan esta integración.

En un contexto colombiano, Muñoz, J. y Gonzalo, H. (2023) quien se ha esmerado por generar de estrategias pedagógicas para lograr una integración efectiva familia - escuela considerando como exitosas aquellas relaciones que posibilitan el diálogo, corresponsabilidad y flexibilidad contextual. De esta forma esa integración debe convertirse en una cultura en los centros educativos, basada en el reconocimiento mutuo del papel imperante que cumple cada núcleo logrando reconocer como espacios genuinos y legítimos, a la comunicación para la co-construcción educativa.

En el contexto de Barranquilla, las condiciones sociales y culturales marca una gran condición en cuanto a la integración familia escuela para la educación en valores. Diaz, Y. y Martínez, N. (2022) destaca que en esta ciudad se evidencian tres elementos necesarios para mejorar la convivencia escolar: responsabilidad, autonomía y respeto. Además, los actores educativos deben hacer un trabajo articulado con la comunidad. Morales, Y. et al. (2024)





también destacan que uno de los papeles de los hogares, está la transmisión de valores y el moldean las relaciones sociales, como el respeto y la comunicación, y que alrededor de este trabajo se debe hacer un tejido basado en la colaboración establecida entre familia - escuela- comunidad y no es solo exclusivo y responsabilidad de los docentes ni de las instituciones educativas.

Estas evidencias, demuestran que en el trabajo de promoción valores la colaboración entre docentes, familias debe además involucrar las condiciones de vida, cultura, tensiones, teniendo en cuenta que es una praxis compleja que requiere la movilización y que se trabaje la confianza y la corresponsabilidad e ir más allá de los discursos oficiales.

## **ROL DEL DOCENTE COMO MEDIADOR MORAL Y EMOCIONAL**

Con respecto a estudios que hacen énfasis en contextos vulnerables, enfatizan en que el trabajo docente va más a allá de la transición de conocimiento y trasciende lo pedagógico, por su intervención y modelación de lo moral afectivo y relacional. Según Vecina, C. et al. (2024), “los docentes se ven obligados a adaptar su práctica pedagógica al contexto emocional y familiar del estudiante, lo cual incluye una labor afectiva que no siempre es reconocida por las políticas educativas” (p. 12). . Por tanto, en este contexto el docente debe articular sus prácticas cotidianas, Este rol de “con los valores institucionales, las realidades de las familias, comunitaria y culturales, por medio de la adaptación de estrategias pedagógicas a las condiciones socioemocionales de los estudiantes.





## TENSIONES, OBSTÁCULOS Y SIGNIFICADOS EMERGENTES EN CONTEXTOS VULNERABLES

En contextos en donde hay desigualdad, pobreza, precariedad, desempleo, y desprotección social, la escuela se convierte en un espacio que brinda contención y proyección ante la adversidad, además de patrones de referencias éticos, sin embargo, esta tarea no se realiza en un espacio ideal sino dentro de crisis sociales, culturales, familiares que enfrentan a diario estudiantes y familias.

Encontramos muchas barreras en cuanto a la integración familia - escuela en los contextos de alta vulnerabilidad social, que van más allá de las simples barreras económicas, empezando por poco interés de los padres, las brechas culturales, falta de comunicación asertiva, además inconsistencias entre lo que la escuela pretende formar o enseñar con lo que se practica en el hogar. Como lo advierten Vecina, C. et al. (2024), los contextos de elevada vulnerabilidad “dificultan el desarrollo de una acción eficaz y obligan a generar respuestas innovadoras desde la práctica docente” (p. 60), incluyendo alianzas no formales con las familias, adaptación curricular y estrategias de contención. Se denota una confrontación entre los significados que los docentes le dan a su praxis educativa y las realidades pragmáticas en las que se encuentran sumergidos los estudiantes. Esta praxis educativa trasciende a la flexibilidad curricular y trata de crear espacios de confianza y refuerzo afectivo, que en ocasiones repercute es desgaste por la falta de respaldo familiar e institucional.

La vulnerabilidad impacta directamente el vínculo pedagógico, son muchas las situaciones que afectan el desempeño escolar. Es común apreciar en estos entornos estudiantes consignos






de violencia intrafamiliar, negligencia, inseguridad alimentaria o abandono emocional. Estas situaciones afectan su capacidad de atención, autorregulación, empatía y compromiso escolar. Como lo muestra la narrativa el docente se convierte entonces en una figura de sostén emocional, referente ético y vínculo que genera confianza. Por tal razón, se trata de percibir más allá e interpretar el sentido emergente en las prácticas docentes. Por tanto, a través de este artículo, se pretende recuperar las voces, reconocer sus tensiones y visualizar sus estrategias pedagógicas implementadas para seguir educando en medio de las brechas.

## **ESTRATEGIAS DE INTEGRACIÓN FAMILIA-ESCUELA EN COLOMBIA**

Desde las políticas nacionales Colombia, hace sus esfuerzos por incentivar la integración familia-escuela, a través de la estrategia llamada “Alianza Familia-Escuela”, en busca del fortalecimiento de esta relación. Como lo indica el Ministerio de Educación, buscando el reconocimiento mutuo para construir una relación colaborativa, desde una relación horizontal a partir de actividades implementadas por la escuela. MEN (2022). Estas fuentes respaldan la corresponsabilidad en la que no solo basta el deseo del docente, sino que debe estar bajo el apoyo institucional, promoviendo de esta forma la corresponsabilidad.

Estas técnicas de integración, deben ir enmarcadas en promover la participación activa de las familias en la toma de decisiones escolares, destacando su rol protagónico en la formación moral e integral de sus hijos, marcando para ellos un lugar fundamental MEN. (2022), y de esta manera haciendo un cambio estructural e inclusivo.





Esto teniendo en cuenta que cuando es posible implementar canales de comunicación con las familias hay un empoderamiento y se evidencia mejoras en la convivencia y un mejor desarrollo socioemocional en los estudiantes. Por esto, debe haber una coordinación efectiva entre el esfuerzo de los docentes, las instituciones, lo normativo y cultural para crear espacios fortalecidos en las comunidades educativas.

## ENFOQUE Y MÉTODO

Teniendo en cuenta la importancia de analizar las percepciones de los docentes y los desafíos que día a día enfrentan en sus prácticas pedagógicas, este trabajo se analiza desde un paradigma cualitativo. Teniendo en cuenta el papel de los docentes en estos ambientes vulnerables, que trasciende, convirtiéndose en figuras, que no solo tiene en cuenta y trabajar lo cognitivo de sus estudiantes sino también su formación emocional y moral. Como lo señala Wang, Y. y Ganassin, S. (2024), “los docentes apoyan a los estudiantes y a sus familias mediando conflictos familiares, supliendo necesidades básicas como la emocionalidad y proporcionando contención en situaciones adversas” (p. 3). Por eso a través de este trabajo se busca comprender la relación existente entre familia y escuela a partir de las voces de actores tan importantes como lo son los docentes de educación de básica primaria.

Este artículo se fundamenta en un método interpretativo-fenomenológico, a través de entrevistas semiestructuradas aplicadas a 5 docentes de primaria de instituciones educativas públicas ubicadas en barrios de alta vulnerabilidad del Distrito de Barranquilla, estructuras familiares fragmentadas y condiciones socioeconómicas precarias, con al menos tres años





de experiencia en el sector público, seleccionados en función de su experiencia, compromiso institucional y disposición para reflexionar críticamente sobre su rol formativo; los cuáles firmaron un consentimiento informado de autorización para ser grabados, también a través de análisis documental de fuentes pedagógicas y normativas actuales. El análisis documental incluyó normativa del MEN (2020–2025) sobre convivencia y vínculo familia–escuela; artículos arbitrados (2021–2025) disponibles en bases de acceso abierto (Scielo/Redalyc/DOI) relativos a integración familia–escuela, afectividad pedagógica y contextos de vulnerabilidad; Cuyo propósito es develar los sentidos que los docentes atribuyen a la educación en valores y su relación con las familias en estos espacios marcados por vulnerabilidad social, en busca de estrategias para fortalecer una convivencia armónica y que den respuestas positivas, en cuanto al desarrollo emocional de los estudiantes que genere en estos centros educativos una experiencia integral y un aprendizaje ético. En este sentido, como afirman Robinson, C., & Williams, H. (2024), el Análisis Fenomenológico Interpretativo (IPA) “resulta ser una metodología adecuada para la investigación educativa, al permitir introducir de manera coherente las experiencias vividas de los actores en contextos escolares” (p. 941).

En coherencia con el enfoque cualitativo se privilegia la vivencia docente en instituciones públicas de Barranquilla, triangulando entrevistas con análisis documental reciente. Con especial atención a las estrategias adaptativas, a la afectividad como criterio profesional y a los efectos de la fragilidad del respaldo institucional.





## ANÁLISIS DE RESULTADOS

Este apartado presenta el camino analítico y los hallazgos. Con enfoque cualitativo de inspiración fenomenológica, se analizaron entrevistas semiestructuradas a docentes y documentos (normativa y literatura reciente). El proceso incluyó lectura holística, codificación inicial, agrupamiento en temas, construcción de categorías y triangulación con fuentes documentales. Para resguardar la ética, los resultados no identifican participantes: la evidencia se ofrece en paráfrasis. La presentación se organiza en cuatro ejes: brecha discurso-realidad; estrategias adaptativas; afectividad y cuidado; resistencia pedagógica ante la limitada presencia institucional, destacando en cada uno la interpretación y sus implicaciones para la práctica.

### **BRECHA ENTRE EL DISCURSO NORMATIVO Y LA REALIDAD VIVIDA**

Los docentes, de manera reiterada dentro de sus experiencias manifiestan la sensación contante de desvinculación institucional en el proceso educativo. Teniendo en cuenta que no hay un vínculo constante con el núcleo familiar el cual se torna distante en aspectos emocionales y simbólicos. Habiendo una disparidad con lo establecido en las normas colombianas sobre la participación del núcleo familiar en el desarrollo y fomento de la convivencia: la Ley 1620 de 2013 reconoce la corresponsabilidad de la familia, la institución educativa, la sociedad y el Estado en la formación ciudadana y el fomento de la convivencia escolar (art. 5) y el Decreto 1965 de 2013 reglamenta que los manuales de convivencia deben incluir la participación de la familia como actor clave en el proceso de convivencia escolar (art. 29). En la






práctica emergen barreras estructurales, simbólicas y afectivas: jornadas laborales rotativas, ingresos inestables, dificultades comunicativas por lenguaje técnico y una desconfianza acumulada cuando el contacto institucional se activa solo ante conflictos. La evidencia sugiere que la brecha no se reduce con más convocatorias, sino con diseño situado de tiempos, lenguajes y acuerdos alcanzables (formato breve, mensajes claros y ventanas horarias flexibles).

## ESTRATEGIAS ADAPTATIVAS DOCENTES

Desde una lectura fenomenológica, la imagen del docente emerge desde su papel como mediador moral, emocional y ético. El docente asume su papel más allá de la simple enseñanza de contenidos, asumiendo el acompañamiento afectivo, regulación de conflictos, las funciones educativas se extienden más allá de la enseñanza de contenidos, la formación en normas básicas de convivencia y el sostenimiento del vínculo entre escuela y hogar. Convirtiéndose entonces la práctica pedagógica en un espacio de reconstrucción simbólica frente a las realidades familiares de escuelas sumergidas en ambientes de alta vulnerabilidad social, las cuales están marcadas por la pobreza, desigualdad, precariedad, violencia y desestructuración.

En muchas ocasiones. A pesar de ello, el docente comprometido con su práctica pedagógica genera estrategias adaptadas a la realidad con el deseo de lograr una integración entre familia escuela. Demostrando de esta manera su capacidad creativa al responder a las limitaciones estructurales, revelando su compromiso no solo laboral sino ético y afectivo, que busca siempre lograr la integralidad en sus educandos.





Asumiendo el rol de mediadores y siendo un puente efectivo entre la escuela y hogar a través de la generación de espacios que trasciende lo académico por medio de la flexibilidad curricular; (ritmos ajustados y micro metas semanales para no interrumpir trayectorias), siendo base de un refuerzo afectivo, con la práctica de la escucha activa, el reconocimiento individualizado de cada caso especial no solo de estudiantes sino de padres además de la implementación, contacto individualizado y breve con las familias (una meta, un apoyo, una fecha de revisión) de proyectos de aula centrados en la formación ética y convivencial, que toman situaciones del barrio como disparadores de reflexión. En este sentido, su trabajo es transformado ante las condiciones adversas al reconocer las particularidades y adaptar sus prácticas reafirmando su carácter humano, relacional y transformador desde su papel educativo.

## **AFECTIVIDAD Y CUIDADO PEDAGÓGICO**

Asimismo, se destaca la afectividad como recurso pedagógico central. La afectividad en contextos vulnerables adquiere mucha relevancia dando respuesta por parte de los docentes a tantas carencias emocionales detectadas en los estudiantes. Convirtiéndose en una dimensión que en ocasiones es invisibilizada por las políticas públicas, pero que a su vez le dan sentido a la educación desde su resistencia y reconstrucción ya que el maestro desde sus esfuerzos y humanidad establece no solo relaciones pedagógicas sino de confianza, contención mediante intervenciones breves que previenen el escalamiento de conflictos,, reconocimiento que fomenta un clima emocional favoreciendo de esta forma el aprendizaje, la convivencia, autorregulación y deseo de superación.






## RESISTENCIA PEDAGÓGICA ANTE LA FRAGILIDAD DEL RESPALDO INSTITUCIONAL

A través del análisis documental se puede reforzar esta tensión teniendo en cuenta que se marca una contradicción entre lo que dicen las políticas educativas y lo que realmente sucede en la cotidianidad en las instituciones educativas. Políticas como la Estrategia de Alianza Familia-Escuela y los lineamientos de convivencia del MEN señalan como núcleo primario y responsable a la familia, pero no tienen en cuenta aspectos importantes que se convierten en barreras para lograr una participación coherente. Jornadas laborales extensas, inseguridad económica, dificultades comunicativas, prácticas culturales, son solo algunos de los factores que, en familias provenientes de espacios vulnerables podemos encontrar y que limitan la articulación efectiva entre familia y escuela. Factores que definen la participación parental y por ende la corresponsabilidad se enfrenta como un ideal más que en una práctica sostenida. De esta manera, la integración familia-escuela más allá de comprenderse como el cumplimiento de orientaciones ministeriales, hay que analizar los contextos, las relaciones, experiencias que marcan estas relaciones de los actores escolares.

Por último, el docente ante la fragilidad del respaldo institucional genera una resistencia pedagógica, ya que las políticas tienden a no ser sensibles a contextos vulnerables, pero aun así el docente reinventa su práctica cotidiana dando respuestas a las necesidades de estos entornos vulnerables trascendiendo lo normativo y generando espacios donde prevalece la esperanza y la dignidad. Buscando apoyo en el trabajo colaborativo entre colegas (co-planificación, intercambio de materiales y apoyo emocional entre pares), permitiendo





compartir estrategias (ajustes de horarios, canales y formatos que se mantienen cuando muestran efecto). y además el fortalecimiento de la identidad docente. Desde esta perspectiva, la resistir se traduce en la capacidad de mantener vivo el sentido profundo de educar, incluso en condiciones adversas. Es ante esto que la escuela se transforma en un espacio de esperanza que nace desde la vocación docente que posibilita día a día la transformación social develando que la educación tiene un potencial emancipador.

## DISCUSIÓN

Los hallazgos de esta investigación llevan a una comprensión de como la relación familia – escuela en espacios vulnerables atraviesa una tensión estructural que generan un condicionamiento para su efectivo y pleno desarrollo. Aunque desde las políticas educativas se den unos planteamientos en busca de una corresponsabilidad de la familia en los trabajos educativos y de formación, lo hace sin considerar aspectos sociales, económicos y culturales que generan obstáculos para que esta participación se de forma idónea y que pueda trascender en los principios y practicas escolares. En esta línea, Muñoz, J., et al. (2022) sostienen que las políticas se limitan a la prescripción, pero que en su finalidad no tienen en cuenta las desigualdades que viven las familias sobre todos en espacios de carencias y deficiencia. Po lo cual este vínculo no puede gestionarse solo desde el planteamiento de normas sino iniciar con la comprensión de los contextos en el que se materializa la verdadera educación.

En esta realidad, los docentes demuestran una capacidad que les permite profundizar en su labor, haciendo una lectura






más humana de la realidad y la cotidianidad escolar y emergen entonces como mediadores entre las políticas y la practica en el contexto, resignificándola y dándole un sentido frente a fragilidad que se presente por parte de las instituciones. Como plantea Morin, E. (2020), quien alude a la complejidad como el acto de reconocer la incertidumbre y la contradicción en la experiencia humana. Los maestros, asumen esa complejidad, en busca de una transformación a través de la puesta en escena de la creatividad, afecto y la ética profesional.

Esta investigación coincide con lo encontrado por Molina, C. (2023) quien sustenta que las escuelas de Colombia tienen que permanecer ante ambientes de precariedad. Al igual que los planteamientos de este análisis, este trabajo también demuestra como el docente de forma adaptativa a través de la implementación de estrategias centra su trabajo no solo en lo académico, también en promover valores éticos y convivenciales a través de un trabajo colaborativo, flexibilizando y adaptando el currículo a necesidades específicas y convirtiéndose en un ser que escucha y permite un contacto especial con los estudiantes y las familias trascendiendo sus funciones en busca de mejoras y humanización en el sistema educativo.

La afectividad, aparece en este marco no solo como aspecto emocional, sino como un componente pedagógico y ético fundamental. De acuerdo con Luligo, J., et al. (2024). En contextos vulnerables, en gran medida, la convivencia escolar depende de las capacidades del docente para establecer vínculos afectivos de empatía, dialogo y cuidado con sus estudiantes. Desde la experiencia de análisis, la afectividad reconstruye el sentido educativo convirtiéndose en una herramienta que, a través de la escucha, el acompañamiento, y el reconocimiento, humaniza.





coincidiendo también con Gómez, A. y Diosa, J. (2023), quienes plantean en su trabajo “la ética del cuidado”, como el docente desde su labor siempre busca humanizar sobre todo en tiempo de crisis, proyectando fortalecer desde la escuela el tejido emocional.


Finalmente, la resistencia pedagógica, que consiste en como el docente a través de su trabajo colaborativo, ético, compartido y a través de su reflexión profesional sostienen su práctica dándole sentido y esperanza al fortalecimiento institucional. Este fenómeno coincide con lo descrito por Fardella, C., et al. (2023), quien argumenta que son los docentes, quienes a pesar de lo adverso buscan siempre integrar a todos los actores educativos para promover transformación.

Demostrando desde una mirada fenomenológica como la docencia es una práctica que genera esperanza y que desde sus convicciones éticas buscar fortalecer en sus estudiantes competencias cívicas, sociales y emocionales para que ofrezcan a la sociedad alternativas de cambio.

## REFLEXIONES FINALES

La evidencia sugiere que la integración familia-escuela, sufre de tensiones y que existe una brecha entre el discurso normativo y la realidad de las vidas de las familias que se reflejan en su compromiso con las escuelas. En esta situación, la docencia surge con un papel mediador, dando un sentido pedagógico y ético reinterpretando la realidad y generando estrategias que se adapten y mantengan viva las escuelas.





La afectividad, deja de ser un accesorio convirtiéndose en un criterio para los docentes que, desde el cuidado, el reconocimiento y la confianza orientan sus compromisos en el aula en relación con los hogares. Y la resistencia pedagógica observada no opera como confrontación, sino como persistencia creativa y colaborativa: redes docentes, ética del cuidado y pedagogía de la cooperación sostienen la esperanza y habilitan transformaciones reales.


Finalmente, las políticas faltas de sintonía o de cercanía deben buscar que la integración familia-escuela goce de proyectos ético políticos sensibles a la realidad de contextos que reafirme que educar es un trabajo compartido y colaborativo con claridad y propósitos compartidos. Este estudio confirma que la integración familia-escuela no se resuelve con más normativas, sino con cercanía intencionada, Si algo queda claro es que, cuando la escuela y las familias se encuentran desde la confianza y la responsabilidad compartida, la experiencia escolar recupera sentido y horizonte

## Referencias Bibliográficas

Banco Mundial. (2023). *Indicadores de desarrollo mundial*. <https://datos.bancomundial.org/indicador/SI.POV.DDAY?locations=CO>

Barela, J. (2022). *Character Education for elementary school students and parental. and Parental Commitment:A QuialitativetPhenomenological Study*. Liberty University. <https://digitalcommons.liberty.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=4838&context=doctoral>





Congreso de la República de Colombia. (2013). Ley 1620 de 2013: por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. [https://oig.cepal.org/sites/default/files/2013\\_ley1620\\_col.pdf](https://oig.cepal.org/sites/default/files/2013_ley1620_col.pdf) Observatorio de Igualdad de Género+SITEAL+2

Decreto 1965 de 2013. (11 de septiembre). Reglamenta la Ley 1620 de 2013, que crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar. Ministerio de Educación Nacional. <https://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-article-328630.html>


Díaz, Y., & Martínez, N. (2022). Educación en valores para la convivencia escolar. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 6(26), 2279-2295. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i26.491>

Echeverri, J. Galeano, E. (2022). *La convivencia escolar en Colombia: discursos, prácticas y usos (1991–2019)*. Universidad Nacional de Colombia. <https://investigacion.upb.edu.co/es/publications/pendiente-soporte-la-convivencia-escolar-en-colombia-discursos-pr>

Epstein, J. L. (2018). *School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools*. Routledge. <https://www.routledge.com/School-Family-and-Community-Partnerships/Epstein/p/book/9781138090510>

Erikson, E. (1978). *Infancia y sociedad*. Ediciones Hormé





Fardella, C., Baleriola, E., Valdés, R., Jiménez, F. (2023). *Iniciativas transformadoras en escuelas vulnerables: aprendizajes desde la práctica*. Revista Colombiana de Educación, 86(1). Scielo. Recuperado de [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0120-39162023000300126](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-39162023000300126)


Fernández, M., Ruiz, G., Elejalde, O. (2024). La educación en los valores, la identidad cultural y la integración familia-escuela. Pedagogical Constellations. <https://www.researchgate.net/publication/388827457> La educación en los valores la identidad cultural y la integración familia-escuela-comunidad Education in Values Cultural Identity and Family-School-Community Integration

Freire, P. (1969). *Pedagogía del oprimido*. Editorial Tierra Nueva / Siglo XXI.

Galeano, E. (2022). *La convivencia escolar en Colombia: discursos, prácticas y usos (1991-2019)*. Universidad Nacional de Colombia. <https://repository.upb.edu.co/handle/20.500.11912/10574?locale-attribute=en>

Gómez, A., Diosa, J. (2023). *La ética del cuidado en la formación docente para los tiempos de pandemia y pospandemia*. Revista Praxis, Universidad de San Buenaventura. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9262640.pdf>





Kohlberg, L. (1981). *Essays on Moral Development, Volume I: The Philosophy of Moral Development*. San Francisco: Harper & Row.


Luligo, J., Carmona, F., Gutiérrez, P., (2024). *La convivencia escolar y la ética del cuidado: percepción de los docentes*. Sophia: Revista de Educación, Universidad de Ciencias Aplicadas y Ambientales (UDCA). Recuperado de <https://revistas.ugca.edu.co/index.php/sophia/article/view/1427>

Ministerio de Educación Nacional. (2022). *Orientaciones técnicas Alianza Familia-Escuela* (versión PDF). [https://www.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files\\_public/2022-02/Orientaciones-tecnicas-alianza-familia-escuela.pdf](https://www.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2022-02/Orientaciones-tecnicas-alianza-familia-escuela.pdf) (ver sección “Sentido de la alianza ...” y página 10) Colombia Aprende

Molina, C. (2023). *Resistencia de las escuelas en Colombia: contribución a la paz en medio de la violencia*. Revista Colombiana de Sociología, 46(2). Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/384164492\\_Resistencia\\_de\\_las\\_escuelas\\_en\\_Colombia\\_contribucion\\_a\\_la\\_paz\\_en\\_medio\\_de\\_la\\_violencia](https://www.researchgate.net/publication/384164492_Resistencia_de_las_escuelas_en_Colombia_contribucion_a_la_paz_en_medio_de_la_violencia)

Morales, Y., Castro, Rivera, F., Rizo, Y. (2024). Valores familiares e interacción social en jóvenes. Revista Tejidos Sociales, 6(1), 1-11. <https://revistas.unisimon.edu.co/index.php/tejsociales/article/view/7766>





Vecina, C., Bernard, O. , Barceló, M., Morey, M. (2024). *Barreras y facilitadores de la práctica docente en contextos vulnerables*. Revista RIO, 15(1), 1-18. [https://www.revista-rio.org/index.php/revista\\_rio/article/view/455/404](https://www.revista-rio.org/index.php/revista_rio/article/view/455/404)

Morin, E. (2020). *La vía para el futuro de la humanidad*. Paidós.

Muñoz, J., Gonzalo, H. (2023) La relación familia-escuela en la formación y desarrollo profesional docente. Revista scielo. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0123-12942022000202525](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-12942022000202525)


Oronoz, S. (2022). *Ética, moral y educación. Propuesta para la concreción curricular desde la infancia*. Universidad Rey Juan Carlos. <https://burjcdigital.urjc.es/items/b7dec426-0785-4e53-9fac-fe2277001134>

Pérez, J. (2022). *La convivencia escolar en el marco de la educación de la ética, y las preinscripciones y curriculares normativa*. [Trabajo de grado, Universidad Católica de Córdoba]. Biblioteca Digital UCC. [https://pa.bibdigital.ucc.edu.ar/4265/1/TD\\_P%C3%A9rezVargas.pdf](https://pa.bibdigital.ucc.edu.ar/4265/1/TD_P%C3%A9rezVargas.pdf)

Kohlberg, L. (1989). *Lawrence Kohlberg's Approach to Moral Education*. Columbia University Press.

Robinson, C., & Williams, H. (2024). *Interpretative Phenomenological Analysis: Learnings from Employing IPA as a Qualitative Methodology in Educational Research*. *The Qualitative Report*, 29(4), 939-952. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2024.6487>





Parra, J. Gomáriz, M. Hernández, M. Martínez, M. (2024). Participación, convivencia y bienestar: claves para una educación de calidad. *Revista Internacional de Organizaciones*, (32), 11–33. <https://doi.org/10.17345/rio32.453>

Silva, D. Alves, M. Azevedo, V. (2021). *Vulnerabilidad en el desarrollo de la infancia: influencia de los eslabones familiares débiles, dependencia química y violencia doméstica* [Estudio exploratorio cualitativo]. *Revista Tecer*. Recuperado de <https://www.scielo.br/j/tce/a/jZCJHS4fYFskHNZGF6hxT5L/?format=pdf>

Vecina, C., Bernad, O., Oliver, M., Morey, M. (2024). Barreras y facilitadores de la práctica docente en contextos de elevada vulnerabilidad y diversidad etnocultural: una aproximación desde la relación familia-escuela. *Revista Internacional de Organizaciones*, 32, 57–80. <https://doi.org/10.17345/rio32.455>

Vergara, S., Camargo, A., Acevedo, C., Jiménez, L. (2023). *El rol del docente en el fortalecimiento de la inteligencia emocional en el contexto educativo*. Universidad Católica Luis Amigó. <https://www.researchgate.net/publication/370990333>

Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.

Wang, Y., Ganassin, S. (2024). *Mediating between schools and families: experiences of teachers in contexts of vulnerability*. *International Journal of Educational Research*, 124, 102234. <https://doi.org/10.1080/00131911.2024.2418551>







El currículo, componente del sistema educativo, cumple funciones y establece relaciones de diverso tipo. El propósito del estudio fue examinar la relación entre currículo e interculturalidad crítica, a fin de identificar categorías de análisis que orientaran la construcción de una pedagogía decolonial. Se aplicó un método cualitativo de revisión documental con carácter analítico, a partir de fuentes en castellano publicadas entre 2015 y 2024 en bases de datos académicas. Los resultados mostraron que, si bien la normativa nacional reconoció la diversidad cultural, en la práctica escolar persistieron narrativas hegemónicas eurocentricas. Asimismo, se constató que la interculturalidad fue asumida de manera funcional en la política educativa, mientras que las experiencias comunitarias evidenciaron su potencial transformador desde una perspectiva crítica. Se concluyó que el currículo colombiano requiere avanzar hacia un enfoque decolonial que supere la retórica inclusiva y promueva la justicia social mediante el reconocimiento de la pluralidad de saberes.





## **Currículo e Interculturalidad: claves para una Pedagogía Latinoamericana Decolonial**

**Andrés Felipe París Sánchez**

[ORCID: 0009-0337-1441](https://orcid.org/0009-0337-1441)

[d.man.andres.paris@cali.edu.co](mailto:d.man.andres.paris@cali.edu.co)

### **INTRODUCCIÓN**


El currículo escolar en América Latina ha operado históricamente como un dispositivo de reproducción del orden colonial. Más allá de la transmisión de contenidos, constituyó un régimen epistémico que definió qué conocimientos eran legítimos y cuáles debían permanecer al margen.

De esta forma, consolidó una jerarquía en la que lo europeo se erigió como medida universal. Relegó los saberes de pueblos originarios y comunidades afrodescendientes a la categoría de folclor o anécdota sin reconocimiento de su valor epistémico ni de su potencial transformador.

El currículo, en este sentido, no fue un instrumento neutro: además de enseñar matemáticas, ciencias o literatura, se convirtió en una herramienta política que estableció qué historias debían ser contadas, qué memorias podían circular y qué lenguas eran aceptadas en la construcción de ciudadanía.

La colonialidad curricular tuvo expresiones diversas en los países latinoamericanos, pero en todos los casos implicó





exclusión y homogeneización cultural. En el caso colombiano, este fenómeno adquirió matices específicos debido a la amplia diversidad étnica y lingüística reconocida en la Constitución de 1991.

Aunque la Carta Política y normas posteriores abrieron espacio a la educación intercultural (Ley 115, Decreto 1860) y a la educación propia (Decreto 804), el currículo continuó orientado por narrativas excluyentes, racistas y europeas. En consecuencia, emergió una contradicción: el reconocimiento jurídico de la diversidad contrastó con prácticas escolares que mantuvieron invisibilizados los saberes comunitarios y territoriales.

Investigaciones recientes refuerzan esta tensión. Durán et. al. (2023) evidenciaron como las políticas curriculares se mantienen atadas a la implementación, diseño y evaluación, a partir de, competencias globales. De esta manera, han evidenciado que los contenidos no fueron vinculantes con los aportes culturales y lingüísticos de comunidades indígenas y afrodescendientes.

Arias y García (2014) muestra cómo los lineamientos curriculares mantienen un sesgo tecnocrático, con un énfasis en la eficiencia y la estandarización, mientras que Periró y Merma (2012) señalan que la interculturalidad, en la práctica, suele reducirse a un componente accesorio en los proyectos educativos institucionales, sin incidencia estructural en las pedagogías.

Este escenario exige repensar el currículo como un espacio político y cultural de disputa. Por lo tanto, resultó fundamental deconstruir el sentido de la matriz curricular como un simple documento técnico. En él se constituye un terreno donde se juegan






relaciones de poder, se negocian identidades y se define la validez de los saberes. Por esta razón, la categoría de interculturalidad crítica se vuelve indispensable para problematizar las limitaciones del currículo tradicional y plantear alternativas pedagógicas decoloniales que respondan a las realidades colombianas y latinoamericanas.

La presente disertación permitió evidenciar algunos beneficios para el desarrollo de un modelo educativo más apropiado para la realidad social, política y económica de Colombia. En primer lugar, aportó a la interpretación del currículo como una zona atravesada por la colonialidad. En segundo lugar, ofreció materiales teóricos desde los cuales cuestionar las prácticas educativas con cargas homogeneizadoras y, de esta manera, darle paso a paradigmas que realmente sean inclusivos.

Tercero, generó ventajas para el debate sobre la necesidad de un diseño de políticas públicas que superen los enfoques funcionales de la interculturalidad. Finalmente, a través de ella se evidenció la necesidad de impulsar normativas que reconozcan la pluralidad cultural y lingüística de los pueblos que habitan la nación colombiana.

Desde el plano pedagógico, la investigación proporcionó herramientas de reflexión, encaminadas a la comunidad educativa, al demostrar que la pedagogía decolonial se puede constituir como parte de una práctica viable. Debido a lo anterior, el estudio visibilizó las experiencias situadas y las diversas maneras de sistematización que se desarrollaron en diversos territorios y con diversidad de actores, todo vinculados al entorno escolar.





De igual manera, en el ámbito académico la investigación contribuyó en la consolidación de un estado del arte actualizado sobre currículo e interculturalidad; al situar los debates, aportes y cuestionamientos en un periodo temporal reciente (2019-2025). A través de esta síntesis se pudieron identificar algunos vacíos conceptuales y, de esta manera, abrir nuevas líneas de investigación orientadas a evaluar tanto el impacto de las experiencias interculturales situadas como los aportes de la pedagogía decolonial en la transformación educativa de los pueblos del Sur Global.

Para finalizar, la investigación constituyó una propuesta para la academia colombiana, al exponer que el currículo no solo organiza contenidos escolares, sino que define sentidos cívicos, sociales y políticos. Por lo tanto, se avanzó en el debate de la necesidad de un currículo intercultural crítico y decolonial como requisito para la construcción de una educación diversa, equitativa y democrática.

## **COLONIALIDAD DEL PODER Y CURRÍCULO**

La noción de colonialidad del poder (Quijano, 2000) se centra en evidenciar la manera en que los centros de poder económico y político perpetraron un sistema hegemónico sobre los pueblos del Sur Global. Por lo anterior, este concepto resultó central para comprender el currículo latinoamericano. Desde esta perspectiva, la escuela no sólo reprodujo conocimientos, sino que también legitimó estructuras jerárquicas en las que Europa se constituyó como referencia universal del saber.





Esta colonialidad se manifestó en la organización de los contenidos, en las metodologías empleadas y en la definición de lo que debía considerarse como “conocimiento válido”. El currículo, en consecuencia, funcionó como un aparato de normalización cultural (Fuguet Smith, 2020), en el que las epistemologías propias fueron marginadas.

Dussel y Southwell (2010) definieron el currículo como “un documento público que expresa acuerdos sociales sobre lo que debe transmitirse a las nuevas generaciones en el espacio escolar” (p. 4). Bajo esta lógica, se hace evidente que no es neutro ni aséptico: responde a intereses históricos, políticos y culturales. Desde la justicia social, Fraser (2020) advierte que los procesos educativos están atravesados por relaciones de poder y que, en contextos coloniales, tienden a reforzar desigualdades estructurales. De esta manera, el currículo en América Latina y en Colombia se convirtió en un dispositivo de regulación cultural, donde la hegemonía eurocéntrica dictó los marcos de legitimidad del conocimiento.

## INTERCULTURALIDAD CRÍTICA

La interculturalidad se entendió de múltiples maneras. Su versión funcional, fue adoptada por los gobiernos colombianos del siglo XX; en ella se limitó a reconocer la diversidad cultural como un elemento complementario de la política pública, sin alterar las estructuras de poder ni el canon epistémico del currículo. Esta forma instrumental se convirtió en un ornamento sin incidencia real en las prácticas educativas (Walsh, 2009).





Frente a esta instrumentalización epistémica, Walsh (2004) propuso el concepto de interculturalidad crítica, como un proyecto activo para “construir espacios de encuentro entre seres y saberes, sentidos y prácticas distintas” (p. 45). Esta no consistió en reemplazar un canon por otro, sino en abrir horizontes de vida, conocimiento y convivencia construidos desde las memorias y resistencias de los pueblos. A través de la interculturalidad crítica se confrontó la dominación histórica y el racismo estructural que atraviesan las escuelas. A través de ella se reconoció que el saber también habita en prácticas comunitarias, en memorias orales y en espiritualidades que han sido sistemáticamente silenciadas.

En este marco, la interculturalidad crítica no buscó que las epistemologías indígenas, afrodescendientes o populares fueran incorporadas como un apéndice en el currículo tradicional. Se trató de cuestionar el fundamento mismo de ese currículo, develando sus sesgos coloniales y abriendo espacio a un diálogo horizontal entre saberes.

## **PEDAGOGÍA DECOLONIAL**

La pedagogía decolonial constituyó el horizonte práctico de la articulación entre currículo y la práctica educativa situada. Inspirada en Freire (1997), esta perspectiva asumió que la educación es un proceso político en el que se disputa el sentido del conocimiento, del sujeto y de la sociedad. Para Fuguet Smith (2011), el currículo debió ser visto como “un espacio de emancipación” (p. 467), donde las comunidades participaron activamente en la definición de los contenidos y metodologías.





Por su parte, Castro (2015) planteó la necesidad de descolonizar el currículo desmontando los supuestos que determinaron, durante siglos, qué se enseña, cómo se enseña y con qué propósito. Desde esta óptica, la pedagogía decolonial más que modificar contenidos, buscó transformar las relaciones pedagógicas, el rol docente y la finalidad social de la escuela.

Los referentes teóricos presentes en esta investigación permitieron comprender el currículo como dispositivo político, la interculturalidad crítica como proyecto de confrontación epistémica y la pedagogía decolonial como praxis transformadora.

## MARCO NORMATIVO COLOMBIANO

El marco normativo colombiano ofrece un terreno fértil para comprender la tensión entre los discursos de reconocimiento cultural y la persistencia de un currículo estandarizado. La Constitución de 1991 reconoció explícitamente la diversidad étnica y cultural de la nación en los artículos 7, 8, 9, 10 y 72.

Dichas disposiciones adquirieron gran fuerza por la diversa jurisprudencia proferida por la Corte Constitucional “como fuente principal de desarrollo de los derechos de las comunidades [étnicas]” (CC, T-372/21, 2021), para la protección y garantías de los derechos de los indígenas, de las comunidades negras, raizales y Rom. (Simbaña, 2024, p. 21)

De esta manera, se establecieron los pilares en la formulación de la educación intercultural, así como el respeto a las lenguas y tradiciones de los pueblos originarios.





De igual manera, La Ley General de Educación (115 de 1994) desarrolló este ideario, en la mediado que incorporó los principios de flexibilidad y autonomía escolar. En el artículo 55 abrió espacio a la etnoeducación, orientada a los pueblos indígenas y afrodescendientes, con el fin de preservar sus identidades culturales y lingüísticas.

Por su parte, el Decreto 1860 de 1994 reglamentó el currículo, dado que estableció los proyectos educativos institucionales (PEI) en un marco de autonomía, lo que permitió que las instituciones adaptaran su organización curricular a cada contexto. Aunque, en la práctica, los PEI han estado condicionados a las políticas mayoritarias y de esta manera han limitado el diálogo situado.

Mas adelante, en el año1995, se reglamentó Decreto 804, a través del cual se da una gestión normativa para la educación en los grupos étnicos, reconociendo la necesidad de planes de estudio propios y pertinentes culturalmente.

La Educación para grupos étnicos hace parte del servicio público educativo y se sustenta en un compromiso de elaboración colectiva, donde los distintos miembros de la comunidad en general, intercambian saberes y vivencias con miras a mantener, recrear y desarrollar un proyecto global de vida de acuerdo con su cultura, su lengua, sus tradiciones y sus fueros propios y autóctonos. (Presidencia de la República de Colombia, p. 1)

Sin embargo, Periró y Merma (2012) advierten que su implementación ha sido parcial y que, en muchos casos, la etnoeducación se limita a proyectos aislados sin incidencia estructural.






En el año 2003, el MEN promulgó los Estándares básicos de competencias del MEN, con ellos se reforzó una perspectiva tecnocrática. Para Arias y García (2015) este enfoque responder a “una posición instrumental de la educación, la cual se constituye como una institución simbólica a merced de la reproducción económica” (párr, 12). A través de ellos se privilegió la medición de los resultados a partir de pruebas estandarizadas. Si bien, la forma discursiva con la que se presentó incluyó respeto por la diversidad, en la práctica, las competencias se orientaron en la reproducción de saberes homogéneos limitado la incorporación de saberes propios.

A partir del recorrido normativo se mostró las formas distantes que se han dado entre el reconocimiento jurídico y la aplicación. De esta manera, se evidenció la reproducción de una colonialidad curricular desde el campo legal colombiano. En otras palabras, la educación colombiana, aunque avanzó en el marco legal al promover la diversidad, continuó atrapada bajo el influjo de estructuras políticas que siguieron subordinando las epistemologías comunitarias al canon eurocéntrico y a las lógicas del mercado capitalista.

## MÉTODO

La investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, pues buscó comprender las tensiones, posibilidades y horizontes que emergieron de la relación entre currículo e interculturalidad crítica en el contexto colombiano. El propósito no fue cuantificar datos ni establecer generalizaciones estadísticas, sino analizar los significados y aportes de la producción académica reciente para identificar tendencias, convergencias y vacíos.





En este sentido, el estudio se inscribió dentro del paradigma interpretativo, que privilegió la comprensión de los fenómenos educativos como construcciones sociales atravesadas por dimensiones históricas, culturales y políticas (Ramos, 2015).


El tipo de investigación correspondió a una revisión documental analítica, en la medida que se organizó con la finalidad de explorar artículos de investigación publicados en fuentes confiables y con prestigio académico. A partir de este diseño se logró identificar, ordenar y cotejar la información que fue presentada ante la comunidad científica sin necesidad de recurrir a informantes claves.

Es así que el nivel de análisis se definió como exploratorio-descriptivo, en la medida que se orientó a identificar categorías conceptuales. De igual manera, los aportes de los autores seleccionados buscaron ser descriptivos, sin caer en la pretensión de establecer correlaciones causales.

Por su parte, el procedimiento metodológico fue bibliográfico. Como señalan Hernández-Sampieri, Fernández y Baptista (2014), con el fin de garantizar el valor de todo estudio documental resultó indispensable tener claridad en los criterios de búsqueda y selección. Por lo anterior, se aplicó un proceso de manera sistemática en tres fases: identificación de referentes, sistematización de información y codificación de categorías.

La búsqueda se realizó en bases de datos de acceso abierto como SciELO, Redalyc, Dialnet, ResearchGate y repositorios institucionales. Para ello, se empleó la combinación de palabras clave (currículo, interculturalidad crítica, pedagogía decolonial,





colonialidad curricular y educación intercultural en Colombia) con el fin de limitar los hallazgos a un rango trabajable.

El rastreo inicial arrojó cuarenta y dos documentos, de los cuales se seleccionaron dieciséis que cumplieran con los criterios de inclusión: estar publicados en castellano, entre 2019 y 2025, contar con respaldo académico verificable y abordar de manera directa la relación entre currículo, interculturalidad y pedagogía decolonial en el contexto colombiano. Se excluyeron los textos de carácter divulgativo o de opinión, los duplicados y aquellos que no se centraban en el ámbito escolar. El corpus definitivo constituyó la base del análisis.

La sistematización de la información se realizó mediante fichas de lectura que incluyeron la referencia bibliográfica completa, un resumen de los aportes centrales, citas textuales relevantes y observaciones críticas. Como lo advierte Cisterna (2005), las fichas permiten mantener la coherencia del análisis documental y garantizan la trazabilidad del proceso. A partir de este insumo se efectuó la codificación cualitativa, tomando como referencia lo planteado por Miles, Huberman y Saldaña (2014), quienes destacan que esta técnica posibilita identificar patrones y construir significados a partir de la información.

Con base en estas estrategias, los documentos fueron organizados en torno a cuatro categorías de análisis: currículo colonial, interculturalidad crítica, pedagogía decolonial y currículo como territorio político. La siguiente matriz sintetiza los dieciséis textos seleccionados y su clasificación categorial:



## Cuadro 1. Currículo colonial en Colombia

AUTOR(ES)	AÑO	TÍTULO	FUENTE	CATEGORÍA
Oses-Gil et al.	2022	Educación intercultural crítica en posconflicto...	<i>Análisis (USTA)</i>	Interculturalidad crítica
Rivera, P. E. M.	2022	Enfoque decolonial al currículo bilingüe...	<i>RIIEP (USTA)</i>	Interculturalidad crítica
Matarranz & Aguado	2025	Educación intercultural y equidad escolar	<i>Revista Fuentes</i>	Interculturalidad crítica
Calderón Rojas, A. P.	2022	Revisión educación intercultural Latinoamérica	<i>Ciudad Paz-ando</i>	Interculturalidad crítica
Orrego-Echeverría, I. A.	2024	Inclusión neoliberal e interculturalidad	<i>Rev. Colombiana de Educación</i>	Interculturalidad crítica
López, Y. M.	2022	Educación intercultural en Latinoamérica	<i>Ciudad Paz-ando</i>	Interculturalidad crítica
Añez, F. J. B.	2023	Currículos interculturales críticos...	<i>Latam Redilat</i>	Currículo crítico
Rocha, M.	2023	Género, modernidad/ colonialidad y currículum	<i>Rev. Colombiana de Educación</i>	Currículo crítico
Núñez-Ríos, G. P.	2025	Multiperspectiva del currículo intercultural...	<i>Cadernos de Pesquisa (SciELO)</i>	Currículo crítico
Rentería-Jiménez, C.	2021	Comunidades negras y saberes ancestrales	<i>Rev. Colombiana de Educación</i>	Territorio político
Valencia, J. A. Á.	2023	Política educativa e interculturalidad lingüística	<i>Redalyc</i>	Territorio político
Castiblanco, C. C. O.	2025	Caminar la enseñanza decolonial...	<i>Redalyc</i>	Pedagogía decolonial
García-Ramírez, C.	2021	Narrativas otras para pensar interculturalidad	<i>Nodos y Nudos (UPN)</i>	Pedagogía decolonial
Epia Silva & Arcos	2024	Pedagogía y didáctica decolonial en comunidades...	<i>Religación Press</i>	Pedagogía decolonial
Padilla, M. O.	2024	Epistemología decolonial y prácticas pedagógicas...	<i>Unisimon Journal</i>	Pedagogía decolonial
Montañez, A. M. M.	2023	Estado del arte pedagogía decolonial...	<i>Educación en Contexto</i>	Pedagogía decolonial

## CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

A partir de los referentes teóricos, esta investigación delimitó cuatro categorías principales para el análisis de la relación entre currículo e interculturalidad en el contexto colombiano:

### Categorías de análisis



Imagen 1

Categoría de análisis. Elaboración propia.

1. Currículo colonial: entendido como dispositivo de imposición epistémica que legitima jerarquías culturales y excluye saberes subalternos.

2. Interculturalidad crítica: asumida como proyecto político que confronta la instrumentalización de la diversidad y promueve un diálogo horizontal de saberes.

3. Pedagogía decolonial: concebida como práctica educativa orientada a la justicia social, que transforma las relaciones de poder en el aula.

4. Currículo como territorio político: categoría que visibiliza la escuela como espacio donde se disputan narrativas, memorias e identidades, trascendiendo la visión técnica y estandarizada.



Estas categorías funcionaron como lentes interpretativos para examinar la literatura seleccionada y permitieron organizar los resultados en torno a ejes conceptuales coherentes con el objetivo del estudio.

Los resultados organizados en torno a las cuatro categorías (currículo colonial, interculturalidad crítica, pedagogía decolonial y currículo como territorio político) permitieron interpretar cómo la literatura académica reciente dialoga con las tensiones históricas y normativas del contexto colombiano. Esta sección se centra en confrontar los aportes teóricos con los hallazgos documentales, destacando los puntos de coincidencia, divergencia y vacíos que aún persisten en el campo de estudio.

## RESULTADOS Y ANÁLISIS

El análisis documental permitió reconocer que el currículo colombiano ha estado marcado por tensiones profundas entre la colonialidad persistente y las propuestas de transformación crítica. La revisión mostró que los cuatro ejes de análisis (currículo colonial, interculturalidad crítica, pedagogía decolonial y currículo como territorio político) no operaron de manera aislada, sino que se entrelazaron en un debate que evidenció tanto continuidades como rupturas en la manera de concebir la educación.

En relación con el currículo colonial, los estudios señalaron que, a pesar de las reformas normativas, la estructura curricular siguió reproduciendo jerarquías epistémicas. Rocha (2023) documentó cómo la modernidad y la colonialidad se articularon en el diseño curricular, introduciendo además un sesgo de género que reforzó desigualdades sociales.





De manera complementaria, Rentería-Jiménez (2021) mostró que los saberes afrocolombianos continuaron siendo invisibilizados o reducidos a expresiones folclóricas, lo que confirma que la normatividad inclusiva no se tradujo en prácticas pedagógicas efectivas. En esta misma línea, se identificó que los lineamientos del MEN, aun cuando incorporaron discursos de inclusión, privilegiaron estándares internacionales, lo que limitó la incorporación de epistemologías locales. Estos hallazgos reflejaron que el currículo funcionó como un campo de disputa donde la colonialidad mantuvo una posición dominante.

La categoría de interculturalidad crítica permitió observar experiencias orientadas a superar el carácter meramente funcional de la diversidad en el sistema escolar. Oses-Gil et al. (2022) plantearon la educación intercultural crítica como alternativa en contextos de posconflicto, mostrando que el diálogo de saberes fue clave para la reconstrucción de memorias colectivas. Rivera (2022), por su parte, propuso un enfoque decolonial al currículo bilingüe, lo que cuestionó la hegemonía del castellano y reivindicó las lenguas originarias como elementos constitutivos de ciudadanía.

Calderón Rojas (2022) revisó investigaciones latinoamericanas y evidenció que la expansión del discurso intercultural no siempre se acompañó de cambios estructurales, mientras que Matarranz y Aguado (2025) demostraron que la equidad educativa solo es posible si la interculturalidad se convierte en eje transversal del currículo. En conjunto, estos estudios confirmaron que la interculturalidad crítica debía asumirse como proyecto político y pedagógico, capaz de reconfigurar la escuela más allá de reconocimientos superficiales.





## Cuadro 2. Interculturalidad crítica en la literatura revisada

AUTOR	AÑO	APORTE PRINCIPAL	IMPLICACIÓN EN COLOMBIA
Oses-Gil et al.	2022	Educación intercultural crítica como alternativa al posconflicto.	Relevancia en contextos de violencia y reconciliación.
Rivera	2022	Enfoque decolonial en currículo bilingüe.	Cuestiona la hegemonía lingüística del español.
Calderón Rojas	2022	Revisión de estudios interculturales en Latinoamérica.	Muestra limitaciones de la política educativa colombiana.
Matarranz & Aguado	2025	Interculturalidad como requisito de equidad.	Demuestra que la inclusión real depende de la transformación curricular.

En cuanto a la pedagogía decolonial, los textos coincidieron en que la transformación del currículo no podía limitarse a la modificación de contenidos, sino que exigía nuevas formas de relación pedagógica. Epia Silva y Arcos (2024) analizaron experiencias en comunidades étnicas colombianas donde la pedagogía y la didáctica decolonial se consolidaron como herramientas para la paz intercultural.

Padilla (2024) profundizó en la epistemología decolonial como fundamento de prácticas críticas en el aula, mientras que Montañez (2023) sistematizó experiencias que evidenciaron la consolidación de un campo académico en expansión dentro de Colombia. A su vez, Castiblanco (2025) defendió la noción de “caminar la enseñanza”, resaltando el vínculo entre práctica docente, territorio y dimensión política de la educación. Estos aportes confirmaron que la pedagogía decolonial, lejos de ser un marco teórico abstracto, se encuentra en desarrollo en diversas instituciones y comunidades del país.





### ***Cuadro 3. Pedagogía decolonial en Colombia según la literatura reciente***

AUTOR	AÑO	APORTE PRINCIPAL	IMPLICACIÓN EN COLOMBIA
Epia Silva & Arcos	2024	Pedagogía decolonial como camino hacia la paz intercultural.	Relevante en comunidades étnicas colombianas.
Padilla	2024	Epistemología decolonial aplicada a la pedagogía.	Fundamenta prácticas críticas en la escuela.
Montañez	2023	Estado del arte sobre pedagogía decolonial.	Sistematiza experiencias emergentes en el país.
Castiblanco	2025	Enseñanza decolonial vinculada al territorio.	Resalta la dimensión política de la práctica docente.

La categoría de currículo como territorio político reveló que la escuela es un espacio en el que se negocian sentidos, memorias e identidades. Núñez-Ríos (2025) sostuvo que la construcción de un currículo intercultural en la educación superior requiere una apertura a epistemologías múltiples, mientras que Valencia (2023) mostró que las decisiones sobre la matriz curricular respondieron a intereses clasistas y a la regulación de las lenguas como mecanismo de control.

García-Ramírez (2021) planteó que pensar la interculturalidad exigía construir narrativas pedagógicas capaces de cuestionar las versiones oficiales de la historia, y Rentería-Jiménez (2021) confirmó esta idea al documentar cómo las comunidades afrocolombianas han usado la escuela como espacio de resistencia cultural. De este modo, se evidenció que el currículo no puede concebirse como un instrumento técnico, sino como un territorio político donde se definen proyectos de sociedad.





#### ***Cuadro 4. Currículo como territorio político***

AUTOR	AÑO	APORTE PRINCIPAL	IMPLICACIÓN EN COLOMBIA
Núñez-Ríos	2025	Currículo intercultural multiperspectivo.	Requiere apertura a epistemologías diversas.
Valencia	2023	Política educativa e interculturalidad lingüística.	El currículo refleja relaciones de poder en el lenguaje.
García-Ramírez	2021	Narrativas otras para pensar la interculturalidad.	Propone relatos pedagógicos alternativos.
Rentería-Jiménez	2021	Comunidades negras y saberes ancestrales.	Muestra al currículo como espacio de resistencia.

El análisis conjunto de estas categorías mostró que el currículo colombiano no puede comprenderse únicamente desde su dimensión pedagógica, sino que debe situarse en un marco histórico y político atravesado por la colonialidad del poder. Los resultados evidenciaron, por un lado, la permanencia de estructuras coloniales que legitiman jerarquías culturales y epistémicas, y por otro, la emergencia de propuestas de interculturalidad crítica y pedagogía decolonial que abrieron horizontes de transformación.

Así, la escuela se configuró simultáneamente como espacio de reproducción y de resistencia, confirmando que el currículo constituye un territorio en disputa donde se define el lugar de la diversidad en la construcción de ciudadanía y nación.

## **CONCLUSIONES**

El estudio documental permitió comprender que el currículo colombiano continuó atravesado por dinámicas de colonialidad que, a pesar de los avances normativos, limitaron el reconocimiento efectivo de la diversidad cultural. Aunque la





Constitución de 1991, la Ley 115 de 1994 y el Decreto 804 de 1995 proclamaron el respeto por las diferencias étnicas y lingüísticas, los resultados mostraron que las prácticas escolares mantuvieron una orientación tecnocrática y centralista.

Los textos revisados coincidieron en señalar que el currículo, más que un dispositivo neutral de organización pedagógica, se constituyó en un campo de poder donde se definieron qué saberes eran legítimos y cuáles debían permanecer al margen.

Las investigaciones de Rocha (2023) y Rentería-Jiménez (2021) evidenciaron que los saberes afrocolombianos e indígenas fueron reducidos a expresiones marginales, sin incidencia real en la construcción de ciudadanía. Este hallazgo es vital en la medida que confirmó que el currículo funcionó como un instrumento con el fin de mantener las jerarquías epistémicas. Es decir, los saberes eurocéntricos se mantuvieron como únicos referentes.

En contraste, los aportes de Oses-Gil et al. (2022) y Rivera (2022) demostraron que existen experiencias educativas interculturales capaces de abrir posibilidades de transformación al situar tanto las lenguas nativas como las memorias históricas de las comunidades al proceso de formación educativo.

La categoría de pedagogía decolonial permitió concluir que los cambios necesarios no se limitan a los contenidos curriculares, sino que implican una transformación profunda de las prácticas pedagógicas y del rol docente. Estudios como los de Epia Silva y Arcos (2024), Padilla (2024), Montañez (2023) y Castiblanco (2025) mostraron que ya existen experiencias en Colombia donde la pedagogía se concibió como una práctica situada, capaz de






dialogar con saberes ancestrales y de reconfigurar las relaciones en el aula. Estos trabajos reforzaron la idea de que la pedagogía decolonial no constituye un discurso abstracto, sino una praxis en marcha, estrechamente vinculada a la construcción de paz y justicia social.

Otro aspecto central fue la comprensión del currículo como territorio político. Los estudios de Núñez-Ríos (2025), Valencia (2023), García-Ramírez (2021) y Rentería-Jiménez (2021) evidenciaron que la escuela es más que un ente institucional o un espacio simbólico. Que tiene una incidencia en las disputas históricas de las comunidades en la medida que en ella se conflictúan las narrativas, las identidades culturales y los proyectos de futuro. Al ser Colombia un país marcado por el conflicto, resultó relevante evidencia que el currículo más allá de ser un mecanismo de homogenización también puede ser un espacio de resistencia de las comunidades marginadas.

En conjunto, el análisis de los dieciséis documentos revisados permitió afirmar que el currículo colombiano se encuentra en una encrucijada. Si se mantiene subordinado a las exigencias internacionales y a la lógica tecnocrática, continuará reproduciendo la colonialidad y la exclusión cultural. Si, en cambio, logra articularse con la interculturalidad crítica y la pedagogía decolonial, podrá constituirse en un espacio de justicia social, reconocimiento de saberes diversos y construcción de paz.

La relevancia académica y social de esta conclusión radicó en que mostró que las transformaciones curriculares no dependen únicamente de ajustes técnicos o normativos, sino de una voluntad política que reconozca a la escuela como un territorio en disputa. Es a través de espacios deliberativos y participativos





que se pueden negociar saberes, lenguas y memorias en función de un proyecto educativo incluyente y democrático. El impulso a las políticas públicas se da a través de un diálogo vinculante entre Estado, comunidades y academia.

## Referencias Bibliográficas

Añez, F. J. B. (2023). Currículos interculturales críticos: Reflexiones desde América Latina. *Latam Redilat*, (23), 1-15. <https://latam.redilat.org/index.php/lt/article/view/1293>


Bourdieu, P. (1999). *Intelectuales, política y poder*. Editorial Universitaria de Buenos Aires.

Cadenas, S. (2021). El currículo basado en competencias. Transformación desde lo dialógico. *Laurus Revista de Educación*, 19(4), 105-120.

Calderón Rojas, A. P. (2022). Educación intercultural en Latinoamérica: Una revisión de estudios recientes. *Ciudad Paz-ando*, 15(1), 1-20. <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/cpaz/article/view/19612>

Castiblanco, C. C. O. (2025). Caminar la enseñanza decolonial en contextos comunitarios. *Revista Educación y Cultura*, 40(2), 120-137. <https://www.redalyc.org/journal/1531/153180877020/html>





Castro, P. (2015). Descolonización del currículo y epistemologías emergentes. *Revista Latinoamericana de Educación*, 27(3), 28–40.

Congreso de la República de Colombia. (1994, 8 de febrero). Ley 115: Ley general de educación. Diario Oficial No. 41.214. [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf)

Durán, C. M., Gallo Ortiz, M. Y., Valencia Calderón, M. A., Suárez Jaimes, N. L., & Suárez Ferro, Y. A. (2023). Política curricular en Colombia: Un enfoque para la formación en competencias en la educación básica y media. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(4), 7391. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v7i4.7391](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.7391)

Dussel, I., & Southwell, M. (2010). *El currículum: Explora pedagogía. Las ciencias en el mundo contemporáneo*. Paidós.

Epia Silva, M., & Arcos Chaparro, A. (2024). *Pedagogía y didáctica decolonial: Un camino hacia la paz intercultural en comunidades étnicas de Colombia*. Religación Press. <https://www.researchgate.net/publication/379653869>

Fraser, N. (2020). *La justicia social en la era global*. Siglo XXI Editores.

Freire, P. (1997). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.





FuguetSmith, A. (2020). Educación comprensiva y transformación curricular. UPEL.

García-Ramírez, C. (2021). Narrativas otras para pensar la interculturalidad. *Nodos y Nudos*, 6(51), 23–35. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/NYN/article/view/12057>

González, J. A. (2015). Políticas educativas en Colombia para los pueblos indígenas en la década de 1990. *CPUE, Revista de Investigación Educativa*, (21), 175–200. <https://cpue.uv.mx/index.php/cpue/article/view/2893>


Hernández-Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill.

López, Y. M. (2022). Educación intercultural en Latinoamérica: Retos y avances. *Ciudad Paz-ando*, 15(2), 45–62. <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/cpaz/article/view/19612>

Matarranz, M., & Aguado-Odina, M. T. (2025). Educación intercultural, equidad y práctica escolar: Retos en contextos latinoamericanos. *Revista Fuentes*, 27(1), 1–20. <https://revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/article/view/27347>

Montañez, A. M. M. (2023). Estado del arte sobre pedagogía decolonial en Colombia. *Educación en Contexto*, 5(2), 77–94. <https://educacionencontexto.net/journal/index.php/una/article/view/199>





Ministerio de Educación Nacional. (2016). Plan Nacional Decenal de Educación 2016–2026. MEN. <https://www.mineducacion.gov.co>

Núñez-Ríos, G. P. (2025). Multiperspectiva del currículo intercultural en la educación superior. *Cadernos de Pesquisa*, 55(198), 1–23. <https://www.scielo.br/j/cp/a/DDKFTnvDMNcjBxhw6zZqK5k>


Orrego-Echeverría, I. A. (2024). Inclusión neoliberal e interculturalidad en la política educativa colombiana. *Revista Colombiana de Educación*, 87(1), 77–95. <https://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n87/0120-3916-rcde-87-00077.pdf>

Oses-Gil, A., Cabeza-Herrera, O., Flórez-Pabón, C. E., & Botero-Urquijo, D. A. (2022). Educación intercultural crítica: Una alternativa para el posconflicto colombiano. *Análisis*, 54(101), 131–152. <https://www.researchgate.net/publication/363160966>

Padilla, M. O. (2024). Epistemología decolonial y prácticas pedagógicas en contextos interculturales. *Revista Educación y Pensamiento*, 31(2), 99–118. <https://revistas.unisimon.edu.co/index.php/educacion/article/view/6901>

Peiró i Grègory, S., & Merma Molina, G. (2012). La interculturalidad en la educación. Situación y fundamentos de la educación intercultural basada en valores. *Barataria: Revista Castellano-Manchega de Ciencias Sociales*, (13), 127–139. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3949265>





Perdomo, A. (2021). Evaluar el desempeño estudiantil. Un proceso cuántico. *Revista Palabra y Realidad*, (14) CEC-UPEL-IPC.

Presidencia de la República de Colombia. (1995, 18 de mayo). Decreto 804 de 1995, por el cual se reglamenta la atención educativa para grupos étnicos. Departamento Administrativo de la Función Pública. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=1377>

Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. CLACSO.


Ramos, C. A. (2015). Los paradigmas de la investigación científica. *Avances en Psicología*, 23(1), 9-17. <https://doi.org/10.33539/avpsicol.2015.v23n1.167>

Rentería-Jiménez, C. (2021). Comunidades negras y saberes ancestrales en la escuela colombiana. *Revista Colombiana de Educación*, 82(1), 113-130. <https://www.scielo.org.co/j/rcde/a/XXXXX>

Rivera, P. E. M. (2022). Enfoque decolonial al currículo bilingüe. *RIIEP: Revista Internacional de Investigación en Educación y Pedagogía*, 15(2), 45-62. <https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/riiep/article/view/6352>

Rocha, M. (2023). Género, modernidad/colonialidad y currículum. *Revista Colombiana de Educación*, 87(2), 55-73. <https://doi.org/10.17227/rce.num87-15684>





Simbaña Q., R. (Ed.). (2024). Elementos de educación: Entre la innovación didáctica y la reflexividad profesional. Press Religación. <https://press.religacion.com/index.php/press/catalog/download/141/350/520?inline=1>

Toledo, M. (2010). La escuela como territorio de identidad cultural. Editorial Educación y Diversidad.

Valencia, J. A. Á. (2023). Política educativa y dimensión intercultural de la lengua en Colombia. Revista Latinoamericana de Educación, 12(3), 33–51. <https://www.redalyc.org/journal/XXXX>

Walsh, C. (2009). Interculturalidad, Estado y sociedad: Luchas (de)coloniales de nuestra época. Abya Yala.

Walsh, C. (2013). Pedagogías decoloniales Tomo I: Prácticas insurgentes de resistir (re)existir y (re)vivir. Abya Yala.

Zuluaga, O. L. (2015). Lineamientos curriculares, estándares y competencias en lengua castellana. De la indómita objetividad industrial a la inocua subjetividad de los estudiantes. Folios, 42(2), 121–137. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2216-01592015000200013](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2216-01592015000200013)







El artículo permite examinar la eficacia de las intervenciones de orientación escolar en estudiantes rurales con trastorno mixto ansioso-depresivo (TMAD) mediante una revisión sistemática. Se seleccionaron 25 documentos publicados entre 2022 y 2024, utilizando el método PRISMA. Este método incluye criterios de inclusión como estudios empíricos sobre intervenciones de orientación escolar en estudiantes rurales con TMAD, y criterios de exclusión como estudios no empíricos. Se identifican patrones en las intervenciones, destacando la teoría cognitivo-conductual como un marco efectivo. Los criterios de discusión se agrupan en categorías como “Teoría Cognitivo-Conductual”, “Rendimiento Académico”, “TMAD” y “Orientación Escolar”. Se enfatiza la importancia de la adaptación de las intervenciones, el desarrollo emocional y académico, la evaluación de trastornos emocionales y la relevancia de la orientación escolar. Proporcionando una base sólida para discutir los hallazgos y conclusiones del estudio, ofreciendo una visión integral para abordar el TMAD en entornos rurales mediante la orientación escolar.





## Estrategias para Estudiantes Rurales con Trastorno Mixto Ansioso Depresivo

Francisco David Pineda Loaiza

[franciscopinedaloaiza@gmail.com](mailto:franciscopinedaloaiza@gmail.com)


<https://orcid.org/0000-0002-5262-0442>

### INTRODUCCIÓN

El trastorno mixto ansioso-depresivo (TMAD) ha sido identificado como un desafío significativo en el ámbito educativo, particularmente en entornos rurales donde los recursos y el acceso a servicios de salud mental son limitados. Este trastorno, que se caracteriza por la coexistencia de síntomas de ansiedad y depresión, ha demostrado tener un impacto considerable en el bienestar emocional y el rendimiento académico de los estudiantes Bittencourt et al. (2019) resalta que estos factores pueden influir significativamente en el desempeño de los estudiantes. Investigaciones previas han destacado la complejidad de la sintomatología ansioso-depresiva del TMAD, que incluye preocupación constante, sensación de desesperanza, fatiga crónica y dificultad para concentrarse Alonso et al. (2018) respaldado por García et al. (2021). Según Jones y Smith (2017), “estos síntomas no solo afectan la participación activa de los estudiantes en el proceso educativo, sino que también influyen negativamente en su rendimiento”.

La orientación escolar se ha reconocido como una herramienta esencial para abordar las necesidades de los estudiantes afectados por el TMAD. Más allá de proporcionar apoyo académico, la orientación escolar se centra en promover





el bienestar emocional y social de los estudiantes, ofreciendo un espacio seguro para expresar preocupaciones y recibir el apoyo necesario para superar los desafíos Brunal (2022). Para comprender y abordar estas complejidades, se utilizará la teoría cognitivo-conductual como marco teórico, que ha demostrado ser efectivo para analizar y tratar los procesos cognitivos, emocionales y conductuales involucrados en el TMAD Beck et al. (2006) resaltando el trabajo de uno de sus exponentes Aarón Beck.

Esta perspectiva permite no solo comprender la función pedagógica y social de los orientadores escolares, sino también identificar estrategias efectivas para mejorar el rendimiento académico de los estudiantes diagnosticados con TMAD. Se espera que esta revisión documental contribuya a la pertinencia y relevancia de los estudios sobre la orientación escolar y el TMAD, ofreciendo insights prácticos y teóricos que enriquezcan las prácticas educativas en contextos rurales y promuevan el bienestar de los estudiantes en situación de vulnerabilidad. Estos entornos suelen carecer de recursos educativos y de salud mental adecuados, lo que dificulta la identificación y el manejo de problemas como el trastorno mixto ansioso-depresivo. Los orientadores enfrentan dificultades para acceder a la formación especializada y para establecer una red de apoyo interdisciplinaria en comunidades rurales dispersas. Además, la estigmatización de los problemas de salud mental puede dificultar la comunicación abierta y búsqueda de atención de los alumnos.

El objetivo de esta revisión sistemática es analizar y sintetizar la evidencia disponible sobre la eficacia de las intervenciones de orientación escolar en el manejo del trastorno mixto ansioso-depresivo (TMAD) en estudiantes de entornos educativos





rurales. Se busca identificar y evaluar estudios previos que hayan investigado los efectos de las intervenciones de orientación escolar en el bienestar emocional, el rendimiento académico y el desarrollo personal de los estudiantes diagnosticados con TMAD.

El artículo pretende proporcionar una visión integral de las estrategias de orientación escolar utilizadas, los resultados obtenidos y las implicaciones para la práctica educativa en contextos rurales. Los estudios incluidos en esta revisión sistemática proporcionan un panorama integral de las tendencias investigativas en torno a la implementación de servicios de orientación escolar basado en la teoría cognitivo-conductual desde las representaciones sociales y las narrativas biográficas de los docentes orientadores.

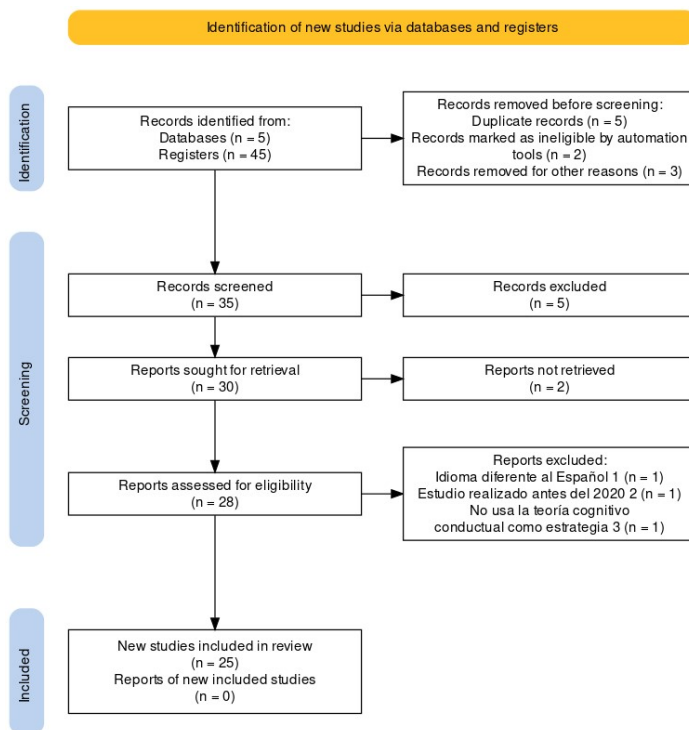
## MÉTODO

Se utilizó el tipo de investigación de revisión sistemática de enfoque cualitativo, el énfasis está en la síntesis de la evidencia cualitativa de manera objetiva y transparente para responder la pregunta de investigación específica. Los pasos tenidos en cuenta según el método PRISMA fueron la pregunta de investigación desarrollada con base a la introducción previa, centrándose en la eficacia de las intervenciones de orientación escolar en el manejo del trastorno mixto ansioso-depresivo (TMAD) en estudiantes de entornos educativos rurales. La pregunta formulada fue: “¿Cuál es la eficacia de las intervenciones de orientación escolar en el manejo del trastorno mixto ansioso-depresivo sobre estudiantes de escuelas rurales?”.



Se incluyeron estudios que evaluaron intervenciones de orientación escolar para estudiantes rurales, centrándose en el manejo del TMAD y en intervenciones cognitivo-conductuales en entornos educativos similares. Se excluyeron estudios que no cumplieran con estos criterios o no estaban disponibles en inglés o español. La búsqueda se realizó en diversas bases de datos y bibliotecas digitales, utilizando términos relacionados con TMAD, orientación escolar, estudiantes rurales, teoría cognitivo-conductual y rendimiento académico, seguida de una evaluación exhaustiva de los textos completos de los estudios potencialmente relevantes.

**Figura 1.** Diagrama de flujo PRISMA





Se establecieron procedimientos claros para la selección de estudios empíricos, incluyendo la revisión de títulos y resúmenes durante la búsqueda inicial, seguida de una evaluación completa de los textos completos de los estudios potencialmente elegibles, entre artículos científicos y tesis doctorales realizados sobre temas relacionados durante los años 2022-2024. Esto incluyó la selección de 25 documentos, compuestos por 14 tesis doctorales y 11 artículos científicos de autores nacionales, latinoamericanos y europeos Higgins y Green (2011). En cuanto a las características de los documentos seleccionados, se observó lo siguiente: 10 pertenecen al área de Ciencias de la Salud (40%), 7 al área de Psicología (28%) y 8 son de carácter multidisciplinario (32%). Del total de investigaciones revisadas, el 70% son de origen europeo, mientras que el 30% son de origen latinoamericano y nacional. En relación con la profesión de los autores, en su gran mayoría son psiquiatras y psicólogos.

Para recopilar información relevante de cada estudio incluido, se diseñó un formulario estandarizado de extracción de datos Booth et al. (2012). Se extrajeron datos sobre características del estudio, resultados medidos y hallazgos principales. Luego, se realizó una síntesis sistemática de los resultados de los estudios incluidos, identificando patrones, tendencias y discrepancias en los hallazgos. Se clasificaron las intervenciones de orientación escolar según su eficacia en el manejo del TMAD en estudiantes de escuelas rurales, y se exploraron posibles factores moderadores de esta eficacia.



## Tabla 1

*Artículos Científicos y tesis doctorales tenidos en cuenta para esta revisión sistemática*

Artículo o Tesis Doctoral y año	Autor
1. Adaptación de la terapia cognitivo-conductual remota para la depresión infantil: un estudio de caso (2023).	Karen Suárez y Edgar Landa-Ramírez
2. Eficacia de las terapias contextuales (AC y ACT) y cognitivo-conductual (TCC) en formato grupal como intervención transdiagnóstica en los trastornos emocionales (2023).	Rocío Coto Lesmes
3. Eficacia del programa transdiagnóstico Aprende a Manejar tus Emociones (AMTE) aplicado a través de internet para el tratamiento cognitivo-conductual de los trastornos emocionales en adolescentes (2022).	Victoria Espinosa
4. Teoría de redes y trastornos emocionales: un modelo explicativo para la evaluación y diagnóstico (2022).	Francisco J. Jurado González
5. Propuesta basada en el modelo cognitivo conductual para la autoeficacia en estudiantes de una institución educativa nacional de Trujillo (2022).	Roxana Lurdes Mendoza Llerena
6. Principios Básicos de Psicoterapia (2023).	Rocío Torres Hermosillo y Leticia Lappin Pereira
7. Estrategias no farmacológicas en el tratamiento de la ansiedad (2024).	Auxiliadora Rodríguez Tejada y María Elisa Torres Tejera
8. Neuroeducación y funciones ejecutivas. Evaluación y estrategias educativas frente a la regulación emocional en el aula (2022).	Blanca Elena Betegón
9. Atención plena en estudiantes de educación secundaria: impacto en los problemas de los adolescentes, la concentración, flexibilidad cognitiva y rendimiento académico (2022).	Alberto Mercader Rovira
10. Rendimiento académico en alumnos de Educación Primaria y Secundaria: efecto de los estilos de atribución, emociones y Bull ying (2022).	Ana Isabel Obregón Cuesta
11. Variables que influyen en el rendimiento académico en educación primaria: tradición e innovación (2021).	Alberto Quílez Robres
12. Estrategias de evaluación por competencias utilizadas por los docentes en entornos virtuales de aprendizaje en la universidad abierta para adultos (2022).	Jovanny María Rodríguez Cabral
13. Un aprendizaje con éxito: el desarrollo emocional en la adolescencia y el papel de la familia con la complicidad de la escuela (2022).	Corvasce Catalda
14. Alcohol y estrés en la adolescencia como factores de vulnerabilidad en los trastornos de ansiedad: papel del sistema endocannabinoide (2023).	Laura Sánchez-Marín
15. Usos problemáticos de internet en la infancia y adolescencia (2022).	Raquel Lozano Blasco



16.Eficacia del programa transdiagnóstico Súper Skills for Life en niños con problemas externalizados (2022).	Mirian Rodríguez-Menchón
17.Competencias emocionales y bienestar Subjetivo en adultos emergentes (2022).	Ana María Jiménez Ballester
18.Detección de depresión en atención primaria con el Cuestionario de salud del paciente -9(PHQ-9); Una revisión sistemática (2022).	Mª Victoria Taillefer Aguanell
19.Aplicaciones móviles para evaluación e intervención en trastornos emocionales: una revisión sistemática (2022).	Lorenzo Rodríguez-Riesco y Cristina Senfín-Calderón
20. Trastornos depresivos (2022).	Elisse Neff
21. Propiedades psicométricas del Inventario de Depresión de Beck-II (BDI-II) en población universitaria colombiana (2023).	Natalia Maldonado-Avendaño y Rubí Castro
22. Generalización de los efectos de alineamiento y clasificación en educación secundaria: evaluación de la eficacia de una actividad para la promoción de la competencia emprendedora (2023).	Sara Martínez-Gregorio y Amparo Oliver
23. Programa de bolsillo anti-acoso escolar: diseño desde un equipo de orientación educativa (2023).	Pérez Daza, Miguel Ángel; Córdoba Alcaide, Francisco; Ortega Ruiz, Rosario; Benítez Sillero, Juan de Dios
24. Revisión Sistemática sobre las Representaciones Sociales de la Orientación Escolar desde las Narrativas Biográficas. Caso Colombiano (2023).	Olga Patricia Bonilla y Jhonier Moreno Bedoya
25. La influencia del clima escolar en el aprendizaje (2023)	Giselle Mardones Soto

## RESULTADOS

Durante el proceso de revisión de la literatura, a través de la identificación y análisis de los temas recurrentes en los estudios incluidos en la revisión sistemática, utilizando el enfoque inductivo o bottom-up, se analizaron los datos de manera abierta y sin prejuicios, identificando patrones emergentes y organizando la información en categorías y subcategorías según las similitudes y diferencias observadas en los datos; además se reflejaron las propiedades características específicas que definieron cada categoría o subcategoría identificada durante el proceso de análisis.



**Tabla 2** *Categorías, subcategorías y propiedades*

Categorías	Subcategorías	Propiedades
Teoría Cognitivo-Conductual	Procesos Cognitivos Comportamiento Emociones Creencias	Intencionalidad Epoché
Rendimiento Académico	Experiencia de Aprendizaje Dificultades Percibidas Estrategias de Aprendizaje Motivación	Intersubjetividad Mundo Vivido Horizonte de Significación
Orientación Escolar	Experiencia de Orientación Percepción de Recursos Interacción con el Orientador Percepción de Apoyo Social	Conciencia Temporal Transcendencia Noema Noesis
Trastorno Mixto Ansioso-Depresivo	Experiencia de Síntomas Percepción de la Enfermedad Afrontamiento de la Ansiedad	Flujo de la Conciencia Acto de la Conciencia Reducción Eidética

Las categorías emergentes **“teoría cognitivo-conductual”**, **“rendimiento escolar”**, **“trastorno mixto ansioso-depresivo”** y **“Orientación Escolar”** surgieron durante el proceso de revisión de la literatura, principalmente a través de la identificación y análisis de los temas recurrentes en los estudios incluidos en la revisión sistemática. Estas categorías se originaron de la siguiente manera:

**La teoría cognitivo-conductual** es un enfoque destacado en la literatura para el tratamiento del trastorno mixto ansioso-depresivo en contextos escolares, con 7 estudios mencionando su uso. Esta teoría se centra en la relación entre pensamientos, emociones y comportamientos, y ha sido ampliamente utilizada en intervenciones psicológicas para abordar trastornos de ansiedad y depresión en adolescentes Kendall y Hedtke (2006). Los pioneros de la terapia cognitivo-conductual, como Albert Ellis y Aarón Beck, han enfatizado la importancia de entender los pensamientos automáticos y las creencias subyacentes en la experiencia consciente de los individuos Ellis (1962) y Beck (1976).

**Tabla 3** *Terapia Cognitivo-Conductual*

Artículo o Tesis Doctoral	Autor y fecha	Aporte
Adaptación de la terapia cognitivo-conductual remota para la depresión infantil: un estudio de caso	Karen Suárez y Edgar Landa-Ramírez (2023)	Destaca los retos que supone adaptar una intervención basada en evidencia probada en la práctica clínica de forma presencial, para su aplicación en internet.
Eficacia de las terapias contextuales (AC y ACT) y cognitivo-conductual (TCC) en formato grupal como intervención transdiagnóstica en los trastornos emocionales	Rocío Coto Lesmes (2023)	En esta tesis se analiza la diferente conceptualización y abordaje de los problemas emocionales desde el modelo transdiagnóstico cognitivo-conductual (TD-TCC) frente al contextual (AC y ACT).
Eficacia del programa transdiagnóstico Aprende a Manejar tus Emociones (AMTE) aplicado a través de internet para el tratamiento cognitivo-conductual de los trastornos emocionales en adolescentes	Victoria Espinosa (2022)	El estudio evalúa la eficacia del programa en línea "Aprende a Manejar tus Emociones" (AMTE) en adolescentes para tratar trastornos emocionales. Además, investiga la relación entre los miedos al coronavirus y la gravedad de los síntomas de ansiedad y depresión, evaluando el protocolo UP-A de forma remota.
Teoría de redes y trastornos emocionales: un modelo explicativo para la evaluación y diagnóstico	Francisco J. Jurado González (2022)	En la tesis doctoral se plantearon objetivos sobre la aplicación de la metodología de redes en trastornos emocionales para comprender fenómenos relacionados. Se realizaron tres estudios independientes pero interrelacionados para alcanzar estos objetivos.
Propuesta basada en el modelo cognitivo conductual para la autoeficacia en estudiantes de una institución educativa nacional de Trujillo	Roxana Lurdes Mendoza Llerena (2022)	La investigación diseñó una propuesta basada en el modelo cognitivo-conductual para mejorar la autoeficacia en estudiantes de una Institución Educativa Nacional de Trujillo. Utilizando un enfoque descriptivo propositivo, se desarrolló una solución específica a una problemática educativa.
Principios Básicos de Psicoterapia	Rocío Torres Hermsillo y Leticia Lappin Pereira (2023)	El artículo destaca la eficacia y relevancia de la psicoterapia, resaltando su variedad de modelos y formatos, así como la importancia de la relación terapéutica y la confidencialidad en la investigación psicoterapéutica.
Estrategias no farmacológicas en el tratamiento de la ansiedad	Auxiliadora Rodríguez Tejada y María Elisa Torres Tejera (2024)	El artículo revisa estrategias no farmacológicas para tratar la ansiedad, como entrevista motivacional, psicoeducación, terapias cognitivo-conductuales y mindfulness, destacando su importancia en monoterapia o combinadas con tratamientos farmacológicos, y la necesidad de un enfoque biopsicosocial para su implementación en atención primaria.

s La relación entre el trastorno mixto ansioso-depresivo y el rendimiento escolar fue un tema recurrente en varios estudios investigativos, evidenciándose este patrón en 6 estudios incluidos en la revisión. Se observó que los síntomas ansiosos y depresivos pueden tener un impacto significativo en el rendimiento académico de los estudiantes, lo que destacó la importancia de investigar intervenciones que aborden este aspecto Ginsburg et al. (2011).

**Tabla 4. Rendimiento académico.**

Artículo o Tesis Doctoral	Autor y fecha	Aporte
Neuroeducación y funciones ejecutivas. Evaluación y estrategias educativas frente a la regulación emocional en el aula	Blanca Elena Betegón (2022)	La tesis investiga el impacto de la ansiedad en el rendimiento académico, proponiendo una metodología neuroeducativa para reducir la ansiedad y mejorar el desempeño escolar. Destaca la necesidad de actualizar la <u>formación docente con neuroeducación</u>
Atención plena en estudiantes de educación secundaria: impacto en los problemas de los adolescentes, la concentración, flexibilidad cognitiva y rendimiento académico	Alberto Mercader Rovira (2022)	La tesis investiga la relación entre atención plena, trastornos emocionales y rendimiento académico en adolescentes a través de un programa escolar. Se destaca que la atención plena y problemas familiares influyen en la depresión y el rendimiento académico, con mejoras en flexibilidad cognitiva post-intervención.
Rendimiento académico en alumnos de Educación Primaria y Secundaria: efecto de los estilos de atribución, emociones y Bull ying	Ana Isabel Obregón Cuesta (2022)	La tesis doctoral examina cómo las atribuciones de éxito/fracaso, emociones en exámenes y acoso escolar afectan el rendimiento de 562 estudiantes. Valida cuestionarios sobre atribuciones académicas y emociones en exámenes, ofreciendo herramientas para desarrollar <u>iniciativas que prevengan el abandono escolar</u>
Variables que influyen en el rendimiento académico en educación primaria: tradición e innovación	Alberto Quilez Robres(2021)	La tesis doctoral investiga cómo variables como funciones ejecutivas, motivación y emociones afectan el rendimiento académico en estudiantes de Primaria. Los resultados brindan una comprensión más profunda y sugieren la necesidad de intervenciones educativas adaptadas para <u>promover un aprendizaje significativo</u>
Estrategias de evaluación por competencias utilizadas por los docentes en entornos virtuales de aprendizaje en la universidad abierta para adultos	Jovanny María Rodríguez Cabral(2022)	La tesis busca mejorar la evaluación por competencias en entornos virtuales de aprendizaje en la UAPA de la República Dominicana, analizando aspectos teóricos y aplicando cuestionarios a estudiantes y facilitadores. Los resultados resaltan la necesidad de mejorar los procesos de <u>evaluación</u>
Un aprendizaje con éxito: el desarrollo emocional en la adolescencia y el papel de la familia con la complicidad de la escuela	Corvasce Catalda (2022)	La tesis destaca la relevancia de la intervención familiar en el desarrollo integral de los estudiantes, resaltando la influencia de la familia y el entorno escolar en el desarrollo de habilidades. Se identifican niveles medios de fragilidad en los estudiantes y se enfatiza la importancia del apoyo emocional de los padres

Trastorno mixto ansioso depresivo: Surgió de manera natural al identificar un patrón en 8 estudios investigativos que se centran en la coexistencia de síntomas ansiosos y depresivos en estudiantes de entornos rurales. Esta categoría se basó en la literatura existente sobre los síntomas, diagnóstico y tratamiento de trastornos de ansiedad y depresión en adolescentes (American Psychiatric Association, 2013).

## Tabla 5. Trastorno mixto ansioso depresivo.

Artículo o Tesis Doctoral	Autor y fecha	Aporte
Alcohol y estrés en la adolescencia como factores de vulnerabilidad en los trastornos de ansiedad: papel del sistema endocannabinoide	Laura Sánchez-Marín (2023)	Esta tesis doctoral identifica los efectos a largo plazo del estrés temprano y el consumo de alcohol en la adolescencia en el comportamiento ansioso y sistemas de señalización en circuitos cerebrales relacionados con comportamientos adictivos y emocionales. Sus hallazgos son clave para mejorar la prevención, diagnóstico y tratamiento de trastornos psiquiátricos en adultos.
Usos problemáticos de internet en la infancia y adolescencia	Raquel Lozano Blasco (2022)	La tesis doctoral examina el impacto del uso de redes sociales desde la infancia hasta la adolescencia en Europa, abordando también la adicción a Internet en menores y el fenómeno del ciberacoso. Se basa en cuatro estudios que emplean análisis de redes sociales y meta-análisis para comprender los riesgos del uso problemático de Internet en jóvenes.
Eficacia del programa transdiagnóstico Super Skills for Life en niños con problemas externalizados	Mirian Rodríguez-Menchón (2022)	Esta tesis evalúa la efectividad del programa Super Skills for Life (SSL) en niños españoles de 8 a 12 años, mostrando una reducción significativa en problemas externalizados e internalizados comparado con el grupo de control. Padres y niños expresaron alta satisfacción con el programa, sugiriendo su eficacia para mejorar el bienestar emocional y prevenir problemas futuros.
Competencias emocionales y bienestar Subjetivo en adultos emergentes	Ana María Jiménez Ballester(2022)	La tesis doctoral evalúa el impacto de la inteligencia emocional en el bienestar y salud mental de adultos emergentes, destacando su influencia positiva en el bienestar subjetivo y negativa en los problemas de salud mental. Se resalta la importancia de la inteligencia emocional y la felicidad para el bienestar y la salud mental, señalando áreas para futuras investigaciones, como la diversificación de muestras y el uso de metodología mixta.
Detección de depresión en atención primaria con el Cuestionario de salud del paciente -9(PHQ-9): Una revisión sistemática	M <sup>a</sup> Victoria Taillefer Aguanell (2022)	El artículo revisa la efectividad del cuestionario PHQ-9 para detectar depresión en atención primaria. Basado en 42 estudios, demostró validez en adultos, con alta precisión y sensibilidad (87% y 88% respectivamente en su versión española). Su uso podría mejorar la detección temprana y el manejo de la depresión, reduciendo las consecuencias del infradiagnóstico y mejorando la atención al paciente.
Aplicaciones móviles para evaluación e intervención en trastornos emocionales: una revisión sistemática	Lorenzo Rodríguez-Riesco y Cristina Senín-Calderón (2022)	El artículo propone la perspectiva transdiagnóstica para abordar trastornos emocionales durante la pandemia. Destaca el potencial de las aplicaciones móviles en salud mental, pero señala la escasez de estudios sobre su eficacia. La revisión sistemática ofrece una visión general de las aplicaciones disponibles y su adaptabilidad, utilizando una metodología rigurosa con criterios claros de inclusión y exclusión.
Trastornos depresivos	Elisse Neff (2022)	El artículo aborda la prevalencia y diagnóstico de la depresión, especialmente en Francia, donde es un problema de salud pública con altas tasas de suicidio. Destaca la dificultad para identificarla en atención primaria, donde los síntomas somáticos pueden enmascarar los típicos. Se discute la epidemiología, síntomas, desafíos del diagnóstico y tratamiento integral, incluyendo psicoterapia, medicamentos y derivaciones especializadas.
Propiedades psicométricas del Inventario de Depresión de Beck-II (BDI-II) en población universitaria colombiana	Natalia Maldonado-Avenidaño y Rubi Castro(2023)	El artículo aborda la alta prevalencia y diagnóstico de la depresión en Francia, resaltando la dificultad de su identificación en atención primaria debido a síntomas somáticos. Se discuten la epidemiología, síntomas, desafíos del diagnóstico y tratamiento integral, incluyendo psicoterapia, medicamentos y derivaciones especializadas.

orientación Escolar: Surgió al identificar una tendencia en 4 estudios que investigaban el papel de los servicios de orientación escolar en el manejo del trastorno mixto ansioso-depresivo y el apoyo al rendimiento escolar en entornos educativos rurales. Se evidenció que la resolutividad del empleo de TCC aplicadas por orientadores escolares en las instituciones educativas ha favorecido la disminución del TMAD y mejorado el rendimiento académico Baggerly y Osborn (2006).

**Tabla 6.** *Orientación escolar.*

Artículo o Tesis Doctoral	Autor y fecha	Aporte
Generalización de los efectos de alineamiento y clasificación en educación secundaria: evaluación de la eficacia de una actividad para la promoción de la competencia emprendedora	Sara Martínez-Gregorio y Amparo Oliver (2023)	Los aportes clave del artículo incluyen la evaluación de una actividad de exposición al emprendimiento en adolescentes, utilizando un diseño cuasi-experimental con grupo control. Se identificaron efectos ocultos como la clasificación y alineamiento, con hallazgos significativos en actitudes hacia el emprendimiento y discusión sobre implicaciones en orientación vocacional.
Programa de bolsillo anti-acoso escolar: diseño desde un equipo de orientación educativa	Pérez Daza, Miguel Ángel; Córdoba Alcaide, Francisco; Ortega Ruiz, Rosario; Benítez Sillero, Juan de Dios (2023)	El artículo describe un programa anti-acoso escolar activado por un Equipo de Orientación Educativa (EOE) y su efectividad en reducir el acoso escolar, analizando su implementación en 5 centros escolares públicos con 88 escolares de 5º curso de Educación Primaria. Se utilizó el cuestionario EBIPQ para medir los efectos del programa, observándose un descenso significativo de escolares implicados en acoso escolar. Se discute la idoneidad y potencial educativo del programa y la importancia de la actuación desde el EOE.
Revisión Sistemática sobre las Representaciones Sociales de la Orientación Escolar desde las Narrativas Biográficas. Caso Colombiano	Olga Patricia Bonilla y Jhonier Moreno Bedoya (2023)	El artículo ofrece una revisión sistemática sobre la implementación de servicios de orientación escolar, centrándose en las representaciones sociales y narrativas biográficas de los docentes orientadores. Esto ayuda a comprender la relación entre estas representaciones y las prácticas de orientación escolar, contribuyendo a una mejor comprensión de la función pedagógica y social de los orientadores escolares.
La influencia del clima escolar en el aprendizaje	Giselle Mardones Soto(2023)	El principal aporte del artículo es la presentación de un programa de prevención del acoso escolar implementado por un Equipo de Orientación Educativa (EOE), el cual ha demostrado ser efectivo en la reducción de la incidencia del acoso escolar. Además, se discuten las lecciones aprendidas durante su implementación, lo que sugiere su idoneidad y potencial educativo, así como el valor de la intervención desde los EOE. Orientación Escolar




Las investigaciones revisadas proporcionan información detallada sobre el diseño de las investigaciones, respaldadas por referencias bibliográficas. Según la clasificación de Ato, López y Benavente (2013), se observó que cuatro investigaciones fueron de tipo instrumental (16%), mientras que 21 fueron de tipo empírico (84%). Dentro de las investigaciones empíricas, se identificaron diseños comparativos-correlacionales, descriptivos-comparativos y descriptivos-comparativos-correlacionales en 2 estudios. Se encontró que en 8 estudios el diseño fue correlacional simple (32%), en 7 estudios fue de grupos naturales (28%), en 5 estudios fue predictivo transversal (20%), y en otros 5 estudios fue selectivo probabilístico transversal (20%). Los estudios también informaron sobre variables sociodemográficas y psicológicas asociadas, destacando diferencias de género, tipo de colegio, edades y grado de instrucción.

## DISCUSIÓN

La discusión de este artículo científico se centra en analizar las implicaciones para la práctica y la investigación futuras en el campo de la orientación escolar y la salud mental en entornos educativos rurales, considerando una amplia gama de estudios científicos y tesis doctorales. Esto permite una comprensión más completa de las experiencias y percepciones en estos contextos educativos específicos. Los trabajos relacionados analizaron a profundidad las categorías emergentes, buscando comprender cómo se experimentan y perciben los diferentes fenómenos desde la perspectiva de los estudiantes, profesionales y familias.





Se analizó como los autores examinaron los enfoques basados en la teoría cognitivo-conductual, su adecuada utilización para abordar trastornos emocionales en contextos escolares; se discutió la coexistencia de síntomas ansiosos y depresivos en estudiantes de entornos rurales y el cómo los autores analizaron diversos factores relacionados con el rendimiento académico, como la experiencia de aprendizaje, las dificultades percibidas, las estrategias de aprendizaje y la motivación. Por último, Se examinó la experiencia de orientación escolar, la percepción de recursos, la interacción con el orientador y la percepción de apoyo social.

## LA TEORÍA COGNITIVO-CONDUCTUAL

Presente como categoría en esta revisión sistemática presenta aspectos relacionados en siete estudios reflejados en la tabla 3, relacionados con la psicoterapia, el tratamiento de trastornos emocionales y el desarrollo de intervenciones terapéuticas. A través de la cita de cada autor y su respectiva investigación, se pueden identificar características similares, tipos de investigación, enfoques, estrategias y distancias en relación con la adaptación de la terapia cognitivo-conductual (TCC) y otros enfoques terapéuticos. Estos estudios han explorado el uso de la terapia cognitivo-conductual (TCC) en diversos contextos y formatos, destacando su eficacia para abordar trastornos emocionales. Suárez (2023) resalta los retos de adaptar la TCC probada presencialmente a un formato en línea para el tratamiento de la depresión infantil. Por su parte, Espinosa (2022) evalúa la eficacia de un programa en línea de TCC trans-diagnóstica para adolescentes, incluyendo la relación entre miedos al COVID-19 y síntomas emocionales.






Desde una perspectiva más teórica, Coto (2023) compara la conceptualización de los problemas emocionales desde la TCC tradicional frente a enfoques contextuales como la terapia de aceptación y compromiso. Mientras tanto, Jurado (2022) propone un modelo explicativo novedoso basado en la teoría de redes para evaluar y diagnosticar trastornos emocionales.

Otros autores, como Mendoza (2022), se han enfocado en aplicar la TCC para mejorar aspectos específicos, como la autoeficacia en estudiantes. Asimismo, Rodríguez y Torres (2024) revisan estrategias no farmacológicas, incluyendo la TCC, para el tratamiento de la ansiedad, destacando su importancia en la atención primaria. Por su parte, Torres y Lappin (2023) destacan la eficacia de la psicoterapia en trastornos mentales. En conjunto, estos estudios subrayan la continua relevancia y evolución de la terapia cognitivo-conductual en el campo de la salud mental, ofreciendo nuevas perspectivas y enfoques para mejorar la atención y el tratamiento de los trastornos emocionales en diferentes grupos de población.

## RENDIMIENTO ACADÉMICO

En esta categoría, seis estudios han arrojado luz sobre factores clave que influyen en el desempeño estudiantil. Desde la perspectiva de la neuroeducación, Betegón (2022) destaca la importancia de abordar la ansiedad en el contexto escolar mediante enfoques neuroeducativos, lo que puede mejorar significativamente el rendimiento académico. Mercader (2022), por su parte, explora la atención plena como un factor relevante en la relación entre trastornos emocionales, rendimiento académico y flexibilidad cognitiva en adolescentes. Esta conexión resalta la necesidad de considerar aspectos emocionales en el contexto educativo para potenciar el éxito académico.





Obregón (2022) demuestra cómo las atribuciones de éxito/fracaso, las emociones en exámenes y el acoso escolar pueden impactar el rendimiento académico, subrayando la importancia de implementar estrategias que prevengan el abandono escolar y promuevan un entorno educativo favorable. Quilez (2021) profundiza en cómo variables como las funciones ejecutivas, la motivación y las emociones influyen en el rendimiento académico, sugiriendo la necesidad de adaptar las intervenciones educativas para fomentar un aprendizaje significativo y sostenible en estudiantes de primaria y secundaria.

Rodríguez (2022) aborda la evaluación por competencias en entornos virtuales como un aspecto crucial para mejorar los procesos de evaluación y garantizar un aprendizaje efectivo en la educación superior para adultos. Finalmente, Catalda (2022) resalta la relevancia de la intervención familiar en el desarrollo emocional y académico de los adolescentes, subrayando la importancia del apoyo emocional de los padres en el éxito académico de los jóvenes y la necesidad de fortalecer los lazos familiares para potenciar el rendimiento académico. En conjunto, estas investigaciones ofrecen una visión integral de los factores que influyen en el éxito educativo, desde la neuroeducación hasta la atención plena, las emociones, las funciones ejecutivas y el apoyo familiar, contribuyendo al proceso de aprendizaje y desarrollo académico.

## **TRASTORNO MIXTO ANSIOSO DEPRESIVO**

La categoría cuenta con ocho estudios donde los autores analizan la salud mental y el bienestar emocional en diversos grupos poblacionales, desde la infancia hasta la población universitaria. Se destaca la importancia de la evaluación






y el diagnóstico de trastornos emocionales, con énfasis en herramientas validadas y detección temprana, tanto en contextos de atención primaria como en entornos universitarios (American Psychiatric Association, 2013). Sánchez-Marín (2023) identifica cómo el estrés temprano y el consumo de alcohol en la adolescencia afectan el comportamiento ansioso en la adultez, lo que subraya la importancia de la prevención desde etapas tempranas. En una línea similar, Lozano (2022) examina el impacto de las redes sociales y el ciberacoso desde la infancia hasta la adolescencia, destacando cómo estos factores pueden contribuir al desarrollo de trastornos emocionales.

Desde una perspectiva de intervención, Rodríguez-Menchón (2022) evalúa la efectividad del programa Super Skills for Life (SSL) en la reducción de problemas emocionales en niños, subrayando la necesidad de intervenciones tempranas para prevenir futuros trastornos. Jiménez (2022), por su parte, resalta cómo la inteligencia emocional y la felicidad en adultos emergentes actúan como factores protectores, lo cual es crucial para el bienestar y la salud mental. En cuanto a la evaluación y diagnóstico, Taillefer (2022) demuestra la efectividad del cuestionario PHQ-9 para detectar la depresión en atención primaria, mejorando la detección temprana del trastorno mixto ansioso-depresivo. Neff (2022) aborda las dificultades en la identificación de la depresión en Francia, especialmente en atención primaria, donde los síntomas somáticos pueden enmascarar los síntomas típicos de la depresión.

Rodríguez-Riesco y Senín-Calderón (2022) presentan una innovadora propuesta transdiagnóstica utilizando aplicaciones móviles durante la pandemia, subrayando el potencial de la tecnología para abordar trastornos emocionales. Maldonado-






Avendaño y Castro (2023) evalúan las propiedades psicométricas del Inventario de Depresión de Beck-II (BDI-II) en población universitaria colombiana, destacando su utilidad para la detección y seguimiento de síntomas depresivos. Estos estudios ofrecen una perspectiva multifacética del trastorno mixto ansioso-depresivo, proporcionando un marco robusto para detectar de forma adecuada estos problemas de salud mental en las regiones.

## ORIENTACIÓN ESCOLAR

Esta categoría presente en cuatro estudios los autores se centran en temas relacionados con la orientación escolar, abordando aspectos como el acoso escolar, las representaciones sociales, el clima escolar y la promoción de competencias emprendedoras en adolescentes. Uso de evidencia empírica: Cada artículo se basa en evidencia empírica para respaldar sus hallazgos y conclusiones. Utilizan diferentes metodologías, como diseños cuasi-experimentales, revisiones sistemáticas y análisis cualitativos, para examinar los fenómenos relacionados con la orientación escolar. Propuestas de intervención: Todos los autores proponen intervenciones específicas para abordar los problemas identificados en el ámbito escolar, como programas anti-acoso escolar, actividades de exposición al emprendimiento y programas de prevención del acoso escolar implementados por Equipos de Orientación Educativa (EOE).

Martínez-Gregorio y Oliver (2023) evaluaron la eficacia de una actividad de exposición al emprendimiento en adolescentes, destacando efectos positivos en la clasificación y el alineamiento vocacional. Este estudio subraya la relevancia de fomentar la competencia emprendedora en los jóvenes y sus implicaciones en la orientación vocacional. Pérez et al. (2023) desarrollaron






un programa anti-acoso escolar activado por un Equipo de Orientación Educativa (EOE), demostrando su efectividad en la reducción del acoso escolar. Implementado con éxito en centros escolares públicos, este programa evidenció un descenso significativo en los casos de acoso, destacando la importancia de la intervención temprana y la prevención en el entorno escolar.

Bonilla y Moreno (2023) realizaron una revisión sistemática sobre las representaciones sociales de la orientación escolar a partir de narrativas biográficas en el contexto colombiano. Este estudio contribuye a comprender la relación entre las representaciones sociales de los docentes orientadores y sus prácticas, enriqueciendo la comprensión de la función pedagógica y social de la orientación escolar. Mardones (2023) presentó un programa de prevención del acoso escolar implementado por un EOE, destacando su efectividad en la reducción de la incidencia del acoso. Este enfoque resalta la importancia del clima escolar en el aprendizaje y el bienestar de los estudiantes, subrayando la relevancia de la intervención desde los equipos de orientación educativa.

## CONCLUSIÓN

Este estudio representa un avance significativo en la comprensión y abordaje del trastorno mixto ansioso-depresivo (TMAD) en entornos educativos rurales. La revisión sistemática destaca la eficacia de la teoría cognitivo-conductual (TCC) como una estrategia prometedora para mejorar el bienestar emocional y el rendimiento académico de los estudiantes rurales afectados por TMAD Hoffman et al. (2012). La reeducación del pensamiento en entornos escolares, como mencionado por Korman (2020), se revela como fundamental para fortalecer el desempeño






académico y corregir pensamientos erróneos cumpliendo el objetivo trazado en esta revisión. Además, la atención a las necesidades individuales de los estudiantes con TMAD a través de estrategias de intervención adecuadas, como subrayado por Hofmann et al. (2012), es crucial para su desarrollo y bienestar.

Esta revisión resalta la necesidad imperante de promover un ambiente educativo seguro y propicio para el aprendizaje, como mencionado por Moher et al. (2009), con el fin de garantizar un entorno favorable para el crecimiento académico y emocional de los estudiantes rurales con TMAD. La adaptabilidad y personalización de la TCC la convierten en un recurso invaluable, especialmente en áreas con acceso limitado a servicios de salud mental. Asimismo, se resalta la diversidad de enfoques terapéuticos discutidos, desde la adaptación de la TCC a entornos virtuales hasta la importancia de la intervención familiar y el clima escolar.

Estos hallazgos subrayan la urgencia de implementar estrategias basadas en evidencia y adaptadas a las necesidades específicas de cada estudiante rural con TMAD, promoviendo una colaboración estrecha entre profesionales de la salud mental, educadores y familias fortaleciendo la alianza familia escuela propuesta por el Ministerio de Educación Nacional. Este estudio contribuye al desarrollo de intervenciones efectivas y personalizadas para abordar el TMAD en entornos educativos rurales, enfatizando la importancia de la TCC y la colaboración interdisciplinaria en la promoción del bienestar académico y emocional de los estudiantes. Esta revisión sistemática, al destacar la necesidad de enfoques holísticos y adaptados a contextos específicos, sienta las bases para futuras investigaciones y prácticas que puedan abordar de manera más efectiva las complejas necesidades de los estudiantes.





En los entornos rurales de Colombia, donde la presencia del Estado es limitada o nula, la orientación escolar adquiere una importancia fundamental. En estas zonas, el orientador escolar se convierte en un agente clave para facilitar la acción educativa y promover el desarrollo integral de los estudiantes. Brindar servicios de consulta y acompañamiento a estudiantes y familias, y aplicar modelos educativos flexibles que respondan a las realidades locales. Además, el orientador escolar rural tiene el desafío de contribuir a cerrar las brechas educativas entre las zonas rurales y urbanas, garantizando una educación de calidad y equitativa para todos.


## Referencias Bibliográficas

Alonso, J., Angermeyer, M. C., Bernert, S., Bruffaerts, R., Brugha, T. S., Bryson, H.,... y ESEMeD/MHEDEA 2000 Investigators. (2018). Prevalence of mental disorders in Europe: Results from the European Study of the Epidemiology of Mental Disorders (ESEMeD) project. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 109(Suppl. 420), pp. 21-27.

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). <https://www.psychiatry.org/psychiatrists/practice/dsm>

Ato, M., López-García, J. J., & Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 29(3), 1038-1059. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>





Baggerly, J., & Osborn, D. S. (2006). Impact of school-based cognitive-behavioral interventions on academic performance and reduction of test anxiety. *Journal of School Psychology, 44*(2), 123-136. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.12.002>

Beck, J. S., y Beck, A. T. (2006). *Cognitive therapy: Basics and beyond*. Guilford Press.


Beck, A. T. (1976). *Cognitive therapy and the emotional disorders*. New American Library.

Betegón Blanca, E. (2022). Neuroeducación y Funciones Ejecutivas. Evaluación y estrategias educativas frente a la regulación emocional en el aula. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/55053>

Bittencourt, J., Veloso, R., Marins, A. S., Nogueira, D., y Crepaldi, M. A. (2019). The role of anxiety and depression in academic achievement of students from a private medical school. *Archives of Clinical Psychiatry, 46*(2), pp.33-37.

Bonilla Marquinez , O. P., y Moreno Bedoya, J. (2023). Revisión Sistemática sobre las Representaciones Sociales de la Orientación Escolar desde las Narrativas Biográficas. Caso Colombiano. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 7*(5), pp. 3521-3540. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v7i5.7973](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i5.7973)





Booth, A., Papaioannou, D., & Sutton, A. (2012). *Systematic Approaches to a Successful Literature Review*: Sage Publications.

Brunal, A. A. (2022). Carta de orientación vocacional.


Corvasce, C. (2022). Un aprendizaje con éxito: El desarrollo emocional en la adolescencia y el papel de la familia con la complicidad de la escuela. Proyecto de investigación. <http://hdl.handle.net/10201/126729>

Coto Lesmes, R. (2023). Eficacia de las terapias contextuales (AC y ACT) y cognitivo-conductual (TCC) en formato grupal como intervención transdiagnóstica en los trastornos emocionales (Doctoral dissertation). <https://hdl.handle.net/10651/70326>

Ellis, A. (1962). *Reason and emotion in psychotherapy*. Lyle Stuart.

Espinosa, V. (2022). Eficacia del programa transdiagnóstico Aprende a Manejar tus Emociones (AMTE) aplicado a través de internet para el tratamiento cognitivo-conductual de los trastornos emocionales en adolescentes (Doctoral dissertation, UNED. Universidad Nacional de Educación a Distancia). <http://e-spacio.uned.es/fez/view/tesisuned:ED-Pg-PsiSal-Vespinosa>





García, M. A., Hernández, G. L., López, J. M., y García, G. P. (2021). Association between academic performance and symptoms of anxiety and depression in university students. *European Journal of Education Sciences*, 8(2), pp. 97-110.

Ginsburg, G. S., Becker, K. D., Kingery, J. N., y Nichols, T. (2011). Transporting CBT for childhood anxiety disorders into inner-city school-based mental health clinics. *Cognitive and Behavioral Practice*, 18(1), pp. 87-97.


Higgins, J. P. T., & Green, S. (2011). *Cochrane handbook for systematic reviews of interventions*. Wiley-Blackwell.

Hofmann, S. G., Asnaani, A., Vonk, I. J., Sawyer, A. T., y Fang, A. (2012). The efficacy of cognitive behavioral therapy: A review of meta-analyses. *Cognitive Therapy and Research*, 36(5), pp. 427-440.

Jiménez Ballester, A. M. (2022). Competencias emocionales y bienestar subjetivo en adultos emergentes [Tesis doctoral, Universitat de València]. <https://producciocientifica.uv.es/documentos/63e8422872c595051ce0edfb?lang=gl>

Jones, S., y Smith, D. (2017). A comparative study of anxiety and depression symptoms among medical students and postgraduate trainees. *Journal of Hospital Medicine*, 12(3), pp. 176-179. <https://doi.org/10.2147/amep.s302897>





Jurado, F. J. (2022). Teoría de redes y trastornos emocionales: un modelo explicativo para la evaluación y diagnóstico [Tesis doctoral, Universidad de Córdoba]. Helvia. <https://helvia.uco.es/handle/10396/24030>

Kendall, P. C., & Hedtke, K. A. (2006). Cognitive-behavioral therapy for anxious children: Therapist manual (3rd ed.). Workbook Publishing.


Korman, G. P. (2020). The establishment of cognitive behavioural therapy in Argentina. *Australian Psychologist*, 55(6), 585-589.

Lozano Blasco, R. (2022). Usos problemáticos de internet en la infancia y adolescencia [Tesis doctoral, Universidad de Zaragoza]. Zagan. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=314647>

Maldonado-Avenidaño, N., Castro-Osorio, R., y Cardona-Gómez, P. (2021). Propiedades psicométricas del Inventario de Depresión de Beck-II (BDI-II) en población universitaria colombiana. *Revista Colombiana de Psiquiatría*. <https://doi.org/10.1016/j.rcp.2021.08.007>

Martínez-Gregorio, S., y Oliver, A. (2023). Generalización de los efectos de alineamiento y clasificación en educación secundaria: evaluación de la eficacia de una actividad para la promoción de la competencia emprendedora. *Revista de Psicodidáctica*, 28(2), pp. 173-181. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2023.05.001>





Mardones Soto, G. (2023). La influencia del clima escolar en el aprendizaje: Revisión sistemática. *Revista Realidad Educativa*, 3(2), pp. 121-145.

Mendoza Llerena, R. L. (2022). Propuesta basada en el modelo cognitivo conductual para la autoeficacia en estudiantes de una institución educativa nacional de Trujillo [Tesis de licenciatura, Universidad Privada del Norte]. Repositorio de la Universidad Privada del Norte. <https://hdl.handle.net/11537/30612>

Mercader Rovira, A. (2022). Atención plena en estudiantes de educación secundaria: Impacto en los problemas de los adolescentes, la concentración, flexibilidad cognitiva y rendimiento académico. <http://hdl.handle.net/10803/675585>

Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G., & The PRISMA Group. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: The PRISMA statement. *PLoS Medicine*, 6(7), e1000097. <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000097>

Neff, E. (2022). Trastornos depresivos. *EMC-Tratado de Medicina*, 26(3), pp. 1-9. [https://doi.org/10.1016/S1636-5410\(22\)46841-3](https://doi.org/10.1016/S1636-5410(22)46841-3)

Obregón Cuesta, A. I. (2022). Rendimiento académico en alumnos de Educación Primaria y Secundaria: efecto de los estilos de atribución, emociones y Bullying [Tesis doctoral,





Universidad de Sevilla]. Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologías de Informação. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=323164>

Pérez Daza, M. Ángel, Córdoba Alcaide, F., Ortega Ruiz, R., y Benítez Sillero, J. de D. (2023). Programa de bolsillo anti-acoso escolar: diseño desde un equipo de orientación educativa. REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 34(2), pp. 149-167. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.34.num.2.2023.38071>

Quilez Robres, A. (2021). Variables que influyen en el rendimiento académico en educación primaria: tradición e innovación [Tesis doctoral, Universidad de Zaragoza]. Zaguán. <https://zaguán.unizar.es/record/110892>

Rodríguez Cabral, J. R. (2022). Estrategias de evaluación por competencias utilizadas por los docentes en entornos virtuales de aprendizaje en la universidad abierta para adultos (Doctoral dissertation, Universitat de les Illes Balears). <https://portalinvestigacion.um.es/documentos/642c6161edaa4c12adae1e50>

Rodríguez-Menchón, M. (2022). Eficacia del programa transdiagnóstico Super Skills for Life en niños con problemas externalizados. <https://hdl.handle.net/11000/29020>

Rodríguez-Riesco, L., y Senín-Calderón, C. (2022). Aplicaciones móviles para evaluación e intervención en trastornos emocionales: una revisión sistemática. Terapia psicológica,





40(1), pp.131-151. <http://dx.doi.org/10.4067/s0718-48082022000100131>

Rodríguez Tejada, A. R., y Torres Tejera, M. E. T. (2024). Estrategias no farmacológicas en el tratamiento de la ansiedad. *Atención Primaria Práctica*, 6(2), 100193. <https://doi.org/10.1016/j.appr.2024.100193>

Sánchez-Marín, L. (2023). Alcohol y estrés en la adolescencia como factores de vulnerabilidad en los trastornos de ansiedad: papel del sistema endocannabinoide. <https://hdl.handle.net/10630/27834>

Suárez, K., y Landa-Ramírez, E. (2023). Adaptación de la terapia cognitivo-conductual remota para la depresión infantil: un estudio de caso. *Psicología y Salud*, 33(2), pp. 345-355. <https://doi.org/10.25009/pys.v33i2.2817>

Taillefer Aguanell, M. V. (2022). Detección de depresión en atención primaria con el Cuestionario de salud del paciente -9(PHQ-9): Una revisión sistemática. *Journal of affective disorders*, 278, 546-554. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2020.09.071>

Torres, R. H., Lappin, L. P., Calvo, P. H., y Díaz, C. V. (2023). Principios básicos de psicoterapia. *Medicine-Programa de Formación Médica Continuada Acreditado*, 13(84), 4985-4988. <https://doi.org/10.1016/j.med.2023.08.008>







La educación en el contexto indígena colombiano, denominada como etnoeducación, afronta el reto de coadyuvar a la preservación del arraigo cultural y el fortalecimiento identitario de estos resguardos y comunidades. En este estudio destaca el arraigo cultural como enfoque pedagógico para el fomento de la cultura, saberes y tradiciones ancestrales en contextos educativos indígenas. En la investigación se revisan sistemáticamente 18 estudios primarios recuperados en distintas bases de datos, organizados utilizando el método prisma. De la revisión emergieron tres categorías principales que fueron sujetos de análisis: arraigo cultural e identidad indígena, educación propia y etnoeducación, y relación biocultural y educación. Los resultados señalan que la educación para el contexto indígena además de propiciar la formación académica, debe contribuir al fortalecimiento de la identidad cultural, sus saberes y el respeto por la naturaleza. Asimismo, la etnoeducación y la incorporación de conocimientos bioculturales en el currículo fortalecen la cohesión social y la continuidad de las tradiciones de los pueblos indígenas; por tanto, el arraigo cultural actúa como un impulsor de identidad y sostenibilidad.





# **El Arraigo Cultural: un enfoque pedagógico para la promoción de la cultura y tradiciones ancestrales en contextos educativos indígenas**

**Elías José Herazo Viera**

[eliasherazo@gmail.com](mailto:eliasherazo@gmail.com)

<https://orcid.org/0009-0006-3142-780X>

**Guido José Montaña Flórez**

[montanoflorezg@gmail.com](mailto:montanoflorezg@gmail.com)

<https://orcid.org/0009-0007-4640-0105>

## **INTRODUCCIÓN**

El arraigo cultural indígena es el vínculo profundo de una comunidad con su territorio, tradiciones, lengua, alimentos, artesanías y su forma particular de habitar el mundo. Va más allá de la identificación étnica, pues implica la vivencia activa de una herencia cultural transmitida de generación en generación, especialmente mediante la oralidad, la práctica cotidiana y la cosmogonía. Garcés (2024) lo define como un proceso identitario basado en el reconocimiento del territorio como fuente de subsistencia material y espiritual, el fortalecimiento de la lengua materna y los saberes tradicionales. En Colombia, este arraigo se protege a través de figuras como los resguardos indígenas, que garantizan la pervivencia cultural y legal de los pueblos originarios





En este contexto, la educación cobra un papel esencial. La UNESCO (2005) establece que una educación propia de calidad para los pueblos indígenas debe ser participativa, comunitaria, culturalmente pertinente y desarrollada en diálogo con los saberes tradicionales. La escuela puede, entonces, convertirse en un escenario clave para la revitalización del arraigo cultural, siempre que integre las prácticas, valores y visiones del mundo indígena en su currículo. La Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) y el Convenio 169 de la OIT, adoptado por Colombia mediante la Ley 21 de 1991, refuerzan este principio al reconocer el derecho de los pueblos indígenas a conservar y desarrollar su propia educación, con respeto a su cultura, idioma y territorio. Específicamente, el artículo 27.1 del Convenio señala que los gobiernos deben velar por que los miembros de los pueblos interesados puedan adquirir una educación con contenidos adecuados a sus necesidades culturales y sociales.

Por ende este artículo tiene como objetivo recalcar la importancia de incluir la enseñanza de las prácticas ancestrales y los valores culturales indígenas en el currículo de la educación formal colombiana, brindando garantías a un sistema educativo robusto que no solamente priorice el logro de competencias académicas, sino que igualmente coadyuve a la formación de individuos con un fuerte sentido de pertenencia a su herencia cultural, empoderados de su cultura y tradiciones con el firme compromiso de preservarlas y perpetuarlas.

La enseñanza de los valores y la idiosincrasia indígena, que de aquí en adelante llamaremos arraigo cultural indígena, emana de la necesidad de integrar la cultura de las etnias al currículo educativo, ofreciendo a los estudiantes no solo conocimientos académicos, sino también una conexión profunda con su herencia





cultural. Palacios (2019) afirma que los saberes ancestrales desde las ciencias en biológicos- etnobotánica, son vistos como una forma diferente de pensar la educación y la posibilidad para que la escuela actúe como el escenario ideal para visibilizar a Colombia como país multiétnico y pluricultural. Igualmente sostiene que puede resultar una opción muy valiosa para la conservación y el desarrollo sostenible del planeta; de allí la necesidad de incluir su enseñanza en los currículos de ciencias naturales.

Siguiendo esta noción, Álvarez et al. (2022) señalan en su estudio el impacto positivo en la comunidad Zenú, donde se promueve la autoestima, la cultura, y la construcción de una sociedad más inclusiva y respetuosa desde la diversidad cultural, al mismo tiempo que numeran que esos saberes ancestrales se deben fortalecer aplicando estrategias didácticas que estén encaminadas a preservar esos legados culturales.

En consonancia con lo anterior, la teoría de la identidad cultural de Stuart Hall, descritas por Barés et al. (2014), explora cómo las identidades culturales son construidas socialmente y cómo estas interacciones son fundamentales para entender la identidad de grupos o comunidades sociales específicos, como son los territorios o comunidades indígenas. Siguiendo esta noción, Nemogá (2016) remarca la importancia que existe entre las culturas indígenas con su entorno natural y cómo esta relación de coexistencia es fundamental para la formación de la identidad propia y el fortalecimiento de las prácticas culturales de estas comunidades. Desde esta perspectiva, emerge el enfoque biocultural como una manera más integral para estudiar y entender la complejidad que supone la interrelación entre procesos ecológicos y las dinámicas socioculturales de las comunidades indígenas.






De acuerdo al decreto indígena 1345 de 2023, se determina que las comunidades indígenas han venido concertando las directrices y normas del Sistema Educativo Indígena propio, basándose en la Ley de Origen, Derecho Mayor y Derecho Privado. Esta ha aportado a la continuidad y pervivencia de las comunidades indígenas, respaldada por las decisiones de la Corte Constitucional, particularmente en el cumplimiento del fallo mencionado y considerando la necesidad de la emisión de una normativa que define lo que corresponde a la educación propia, comprendida como un proceso integral. Este proceso persigue el fortalecimiento vivencial expresado en acciones en torno a los Dinamizadores Pedagógicos o Educadores Indígenas y refuerza su identidad, tradiciones, sabidurías, conocimientos y saberes para la pervivencia de cultura de estos pueblos.

Las anteriores bases teóricas y legales fungen como fundamento para fortalecer el PEI (sistema de educación propia), que empezó a gestarse en los territorios indígenas de Colombia. Un ejemplo concreto es la etnia Zenú, asentada en el departamento de Córdoba, mayoritariamente en el municipio de Tuchín. La cultura Zenú se caracteriza por su riqueza en tradiciones, vestimenta, música, danzas y artesanías. En esta comunidad indígena, la educación propia es natural, vivencial, dinámica y real, ya que se origina en la cotidianidad de la misma población.

La transmisión del conocimiento está basada en la tradición oral, en las prácticas productivas, en los espacios de cultivo agrícola (el conuco), uso de plantas medicinales, cría de animales; todo esto hace parte esencial de la vida comunitaria de los saberes que se transmiten generacionalmente. Este conocimiento ancestral está ligado al territorio y todo lo que este implica; al lugar donde





habitan, a la movilidad de sus gentes, a la apropiación de los recursos naturales que proceden de la naturaleza que los rodea: la sabana, el río Sinú, la ciénaga grande, entre otros.

Las prácticas productivas se convierten en un tipo de escuela donde los padres transmiten sus saberes a las nuevas generaciones, en un ámbito familiar y comunitario. Este hecho no puede ser desconocido; pues es propio del indígena Zenú estar en constante relación con el medio natural que lo rodea desde la niñez. A partir de lo que le ofrece el medio natural, elabora juguetes con plantas y sus frutos, juega con los insectos y realiza diferentes actividades que le permiten hacer de la naturaleza su gran maestra en el proceso de aprendizaje, mediante la observación y el acompañamiento de los mayores.

En esa misma línea, Meléndez et al. (2023) sostienen que la interacción con la cultura indígena en el ámbito educativo puede ser un elemento crucial en la construcción de la identidad cultural de los alumnos. Por esta razón, se propone que la educación debe fungir como escenario donde los alumnos, además de adquirir conocimientos sobre su pasado y apropiarse de su historia, se involucren de manera activa en la conservación y preservación de sus costumbres y saberes ancestrales.

Los maestros, en su papel esencial en el proceso de enseñanza y aprendizaje, forman sus percepciones basándose en sus conocimientos, pero también, existe una profunda conexión con la realidad social en la que se hallan y, de ella, surgen sus vivencias y el modo en que gestionan y desempeñan su labor profesional (Evangelista, 2015). De igual manera, el conocimiento se genera desde el núcleo principal de la práctica pedagógica, ya que estos guían el trabajo de los que la realizan (Vergara, 2016)






En este punto, es propicio afirmar que el estudio sobre el arraigo cultural es fundamental y relevante para el contexto educativo colombiano, en tanto resalta la importancia de integrar los saberes ancestrales y la identidad cultural de las comunidades indígenas en los currículos educativos. En gran medida, esta investigación contribuye a la revalorización de dichos saberes dentro de la educación formal, aportando una nueva perspectiva sobre cómo pueden ser incorporados en contextos escolares indígenas.

La etnoeducación y la educación propia se configuran como estrategias pedagógicas fundamentales para garantizar que la enseñanza responda a las realidades culturales, espirituales y territoriales de los pueblos originarios, fortaleciendo sus formas propias de vida y conocimiento. En este marco, la relación biocultural entre los pueblos indígenas y su entorno natural cobra especial relevancia, ya que sus saberes emergen de una interacción profunda con la naturaleza, mediada por su cosmogonía.

Esta visión del mundo, donde lo espiritual, lo simbólico y lo material se entrelazan, es esencial para comprender el sentido integral de la educación indígena. Asimismo, el estudio alimenta el debate sobre la relación entre identidad cultural y educación, destacando que la preservación de los conocimientos ancestrales transmitidos oralmente de generación en generación es vital para el fortalecimiento de la identidad propia de los estudiantes indígenas.

Aunque la lengua original del pueblo Zenú se ha perdido como resultado del proceso de colonización, los ancianos siguen siendo guardianes de prácticas, saberes y valores tradicionales. Su participación activa junto a las nuevas generaciones favorece






un aprendizaje intergeneracional, que no solo fortalece el tejido social, sino que garantiza la continuidad cultural desde una educación situada y profundamente arraigada en su contexto cultural.

Finalmente, este artículo se desprende de una investigación desarrollada como tesis de maestría titulada Diseño e implementación de una propuesta pedagógica que busca motivar el arraigo cultural del pueblo Zenú en la I.E. Técnica Agropecuaria de Cerro Vidales, en el marco de la Maestría en Administración y Planificación Educativa de la Universidad UMECIT (2023). El estudio propone una estrategia didáctica para incorporar los saberes ancestrales al currículo escolar, en coherencia con el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y con el Decreto 1345 de 2023, que regula el Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP). Desde este enfoque, se busca una educación verdaderamente intercultural, que promueva el respeto, la equidad y la pervivencia de los pueblos indígenas en Colombia

## MÉTODO

Este artículo ofrece al lector un análisis detallado sobre el tema del arraigo cultural indígena, a partir de una revisión sistemática de la literatura que abarca no solo el contexto colombiano de estos pueblos sino también otros países y continentes donde hacen presencia estas comunidades. La revisión se fundamenta en la recolección, análisis e interpretación crítica de investigaciones previas, lo cual permite consolidar el conocimiento existente y ofrecer una visión integradora sobre el fenómeno del arraigo cultural indígena en el contexto educativo colombiano, desde una perspectiva etnoeducativa e intercultural. Esta afirmación se basa en los hallazgos del trabajo de investigación titulado






“Diseño e implementación de una propuesta pedagógica que busca motivar el arraigo cultural del pueblo Zenú en la I.E. Técnica Agropecuaria de Cerro Vidales” (UMECIT, 2023), la cual constituye el referente empírico principal del presente artículo.

En cuanto a su diseño, esta revisión sistemática fue orientada por el concepto de arraigo cultural en contextos indígenas. Siguiendo esa línea, de los estudios recabados para esta investigación emergieron 3 categorías conceptuales: Arraigo Cultural e Identidad Indígena, Educación Propia y Etnoeducación, Relación Biocultural y Educación; las cuales guiaron la investigación y fueron utilizadas en el análisis de resultados y discusión. Este enfoque permitió identificar los aportes teóricos y prácticos que sustentan la inclusión de saberes ancestrales en el currículo escolar y cómo ello contribuye a la reconstrucción identitaria y al fortalecimiento de la educación propia en comunidades indígenas como el pueblo Zenú.

Para obtener los artículos científicos, se utilizaron motores de búsqueda con los términos y descriptores principales del estudio: arraigo cultural, acervo cultural indígena, saberes ancestrales, comunidades indígenas. Por medio de esta estrategia de recuperación de información, se accedió a revistas científicas y artículos científicos pertinentes para desarrollar la investigación. La matriz de búsqueda y recopilación de información utilizada priorizó los siguientes elementos: autores, año, título, objetivos, metodología, resultados, conclusiones y aporte a la investigación. Para obtener la variedad de artículos e investigaciones científicas, así como las distintas bases legales en las que se fundamenta el estudio, se accedió directamente a bases de datos como Redalyc, Scielo, ScienceDirect, EBSCO, Scopus, ERIC, Dialnet, UNESCO, Ministerio de Educación y repositorios de diversas universidades.






Partiendo de las bases de datos utilizadas, se encontraron 93 artículos en inglés y español, y los criterios de inclusión para seleccionar los documentos se basaron en su carácter científico, es decir, que provinieran de revistas indexadas o repositorios universitarios y que fuesen de los últimos cinco años, o que aportaran información relevante para la investigación. El proceso de análisis de documentos se realizó por medio del método prisma. A través de éste, inicialmente se tomaron todos los estudios asociados a la temática y se realizó una base de datos rigurosa. Posterior a ello, se realizó la eliminación de los artículos que se encontraban duplicados, los cuales fueron en su totalidad 35, dejando una selección de 58 documentos.

En una segunda revisión, se excluyeron 40 documentos por cuatro criterios diferentes. En primer lugar, se excluyeron 19 porque carecían o tenían poca relación con el objeto de la investigación. Posteriormente, se excluyeron 10 debido a que la metodología empleada no atendía a los aspectos relevantes de esta revisión. En tercer lugar, se evidenció que 8 de los artículos no estaban actualizados. Finalmente, se excluyeron 3 más debido a que se desarrollaban en el ámbito empresarial y no presentaron resultados concluyentes. De esta forma, quedaron un total de 18 documentos seleccionados para su análisis.

## RESULTADOS

El análisis sistemático de los diferentes estudios permitió reconocer los temas o patrones recurrentes en los artículos seleccionados; fruto de ese ejercicio (plasmado en las tablas) emergieron tres categorías en las que se clasificaron cada uno de los artículos revisados, estas fueron: Arraigo cultural e identidad indígena, educación propia y etnoeducación, relación biocultural





y educación. La combinación de estas categorías aportó a la creación de una estructura teórica que facilita el entendimiento del arraigo cultural como enfoque pedagógico para fomentar la cultura y los saberes ancestrales en entornos educativos indígenas.

En la revisión de la literatura sobre el arraigo cultural como enfoque pedagógico para la promoción de la cultura y tradiciones ancestrales en contextos educativos indígenas, se seleccionaron 18 artículos académicos. Según las categorías emergentes descritas anteriormente, los documentos estudiados quedaron clasificados de la siguiente forma: categoría 1 - Acervo Cultural e Identidad Indígena, 7 artículos que representan el 38.9% ; categoría 2 - Educación Propia y Etnoeducación, 6 documentos que representan el 33.3%; y la categoría 3 - Relación Biocultural y Educación, 5 artículos que representan el 27.8%.

La primera categoría, Arraigo Cultural e Identidad Indígena, destacó la relevancia de preservar y transmitir las costumbres, tradiciones y saberes ancestrales en aras del fortalecimiento de la identidad cultural indígena. Se destacó cómo la cultura indígena, como la del pueblo Zenú, se transmite de generación en generación a través de la oralidad, las prácticas cotidianas y el contacto con el entorno natural. La tabla 1 lista los artículos e investigaciones revisadas en esta primera categoría (ver tabla 1).



## Tabla 1

### *Artículos sobre Arraigo Cultural e Identidad Indígena*

Base de Datos	Autor(es), Año, País	Título
<b>Javeriana Repositorio</b>	Osorio, M. y Lozano, J. (2019), Colombia	Prácticas educativas, identidad cultural y concepciones de lo indígena en Colombia
<b>Redalyc</b>	Rivera Mateos, M., Osuna Rodríguez, M. y Rodríguez García, L. (2018), Colombia	Educación intercultural y culturas indígenas en América Latina: La licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra
<b>SciELO</b>	Ortega Ruiz, G. (2020), Costa Rica	Abordaje pedagógico de la diversidad cultural en territorios indígenas de Costa Rica
<b>ERIC</b>	Sandoval Rivera, J. (2020), Internacional	Environmental education and indigenous knowledge
<b>Springer Link</b>	Lowe, K., et al. (2020), Australia	School-based Indigenous cultural programs and their impact on Australian Indigenous students
<b>Redalyc</b>	Meléndez, P. et al (2023), Colombia	La inclusión de estudiantes indígenas y sus resultados escolares: percepción docente
<b>Repositorio institucional los libertadores</b>	Alvarez, M. (2022), Colombia	Resignificación de la Identidad Cultural del Pueblo Zenú a través del Trenzado del Sombrero Vueltiao como Estrategia Didáctica

## CATEGORÍA 1: ARRAIGO CULTURAL E IDENTIDAD INDÍGENA

En la primera categoría, desde Colombia, en su estudio Osorio y Lozano (2019), subrayaron que la educación propia en Colombia busca fortalecer la identidad indígena mediante la revitalización de prácticas culturales. Argumentan, asimismo, que la etnoeducación, como propuesta de estado colombiano, se enfrenta a retos que incluyen la interculturalidad y sus divergencias con el sistema educativo formal. Por su parte, Rivera Mateos et al. (2018), desde el programa “Pedagogía de la Madre Tierra” hicieron un análisis y concluyeron que es una propuesta que busca reafirmar o fomentar el arraigo cultural indígena e identidad por medio de la educación y la enseñanza de saberes ancestrales en Latinoamérica.



En el ámbito internacional, Ortega Ruiz (2020) en su artículo “Abordaje pedagógico de la diversidad cultural en territorios indígenas de Costa Rica” exploró cómo la formación docente en educación intercultural repercute positivamente en el arraigo cultural indígena. Los maestros capacitados refuerzan los valores y la identidad indígena al articular estos saberes al currículo de la educación formal costarricense. Sandoval (2020) sostuvo que la identidad cultural es fortalecida cuando educación ambiental y saberes indígenas se interrelacionan. Esta conexión robustece el arraigo cultural e identidad indígena al resaltar y enfatizar los valores locales y ecológicos.

En Australia, Lowe et al. (2020), destacaron que los currículos escolares articulados con la cultura indígena coadyuvan al desarrollo identitario de los alumnos y su conexión con la comunidad. Además, inciden en el aumento de la autoestima y el desempeño académico de los estudiantes indígenas. Por su parte, Meléndez et al. (2023) enfatizaron la inclusión de estudiantes indígenas en el sistema educativo formal, adaptando el currículo a los contextos culturales y bioculturales es necesario, reconociendo la importancia de respetar su identidad y las particularidades lingüísticas de estas comunidades. Finalmente, Álvarez (2022) presentó una estrategia didáctica basada en el trenzado del sombrero vueltaio como mecanismo de resignificación de la identidad cultural de la etnia indígena Zenú, promoviendo la trasmisión de saberes ancestrales por medio de esta metodología participativa y comunitaria.

En el análisis de los resultados expuestos en la tabla 1, correspondiente a la categoría Arraigo Cultural e Identidad Indígena, se pudieron identificar algunas tendencias que





describen la categoría mencionada. La primera estuvo ligada a la preservación de la identidad a través de la educación. En varios estudios, como el de Osorio y Lozano (2019) y el de la Rivera Mateos et al. (2018), se enfatizó cómo la educación propia e intercultural refuerza la identidad indígena. Estas investigaciones señalaron que la etnoeducación permite revitalizar prácticas culturales ancestrales y abordar los retos que surgen en la intersección con la educación formal, como la interculturalidad.

Otra tendencia fue la de programas educativos que integran la cultura indígena. Los estudios de Ortega Ruiz (2020) y Lowe et al. (2021), destacaron cómo la integración de conocimientos indígenas en la educación fomenta el arraigo cultural. En este respecto, se subraya que el arraigo cultural al ser incorporado en las prácticas pedagógicas interculturales, contribuye al proceso identitario de las comunidades originarias, en tanto que se brinda una educación contextualizada y aterrizada a la realidad local; donde los maestros y alumnos co-construyen conocimiento a partir de sus raíces ancestrales. En ese sentido, la inclusión de saberes ancestrales en el aula fomenta una mayor conexión con la cosmovisión indígena y un alto sentido de pertenencia que reafirma su identidad y legado cultural, según los autores.

También, se encontró como tendencia que existe mayor valoración de las particularidades culturales de las comunidades indígenas. No solamente en Colombia, sino en otros países, la educación formal ha empezado a reconocer la necesidad de adaptar los currículos a los contextos culturales de los estudiantes indígenas. Esta tendencia pudo ser observada en los estudios de Meléndez et al. (2023) y Sandoval Rivera (2020). Los





autores subrayaron que el arraigo cultural es fortalecido cuando las prácticas educativas adaptan los saberes y los alinean con temáticas pertinentes a la sostenibilidad ambiental. Su argumento se basa en que los saberes ancestrales reafirman la cosmovisión indígena que promueve el respeto social y ambiental.

La última tendencia fue más de carácter pragmático. Estuvo ligada a las estrategias participativas para la transmisión de saberes ancestrales. En su estudio, Álvarez (2022) destacó el uso del trenzado del sombrero vueltaio, un símbolo cultural Zenú, como estrategia didáctica y práctica para promover la identidad cultural. Entre los hallazgos más significativos del estudio sobresale que la práctica del trenzado ejercitado desde la escuela fomenta el sentido de pertenencia de los estudiantes con relación a sus legados culturales Álvarez (2022); y con ello, se fortalece el arraigo cultural.

La segunda categoría de análisis, Educación Propia y Etnoeducación apuntó al rol del sistema educativo en las comunidades indígenas para promover tanto la formación académica como el respeto y la integración de los saberes ancestrales. Aquí, se resaltó la necesidad de que la educación formal incorpore conocimientos tradicionales indígenas, como lo estipula la Ley General de Educación y el Decreto Indígena 1345 de 2023, permitiendo la preservación de la cultura indígena en los currículos escolares. La tabla 2 lista los artículos e investigaciones revisadas en esta categoría (ver tabla 2).




## Tabla 2

### Artículos sobre Educación Propia y Etnoeducación

Base de Datos	Autor(es), Año, País	Título
Revista Inclusiones	Hernández Cassiani. (2020), Colombia	Etnoeducación, educación propia, interculturalidad y saberes ancestrales afrocolombianos: por un docente investigador articulado comunitariamente
Scielo	Rapimán, D. Q. (2007), Chile	Saberes y conocimientos indígenas en la formación de profesores de educación intercultural
Redalyc	Vergara Fregoso, M. (2021).	De la educación indígena a la educación intercultural en México, Colombia y Guatemala. Debates, reflexiones y retos.
UNESCO	UNESCO (2019), Internacional	El derecho a la educación de los pueblos indígenas: panorama general de las medidas implementadas por los Estados Miembros
EBSCO	Ortega, L.D., Giraldo, H. (2019). Colombia.	Una revisión crítica del concepto de etnoeducación. Caminando hacia la educación propia desde las prácticas corporales en las comunidades indígenas.
Repositorio UMECIT	Guzmán, J. (2023), Colombia	Conservación de los saberes ancestrales en la cátedra de emprendimiento a través de la implementación de proyectos pedagógicos productivos con los estudiantes de la etnia Pijao de las instituciones educativas técnicas de Coyaima y Ortega -Tolima

## CATEGORÍA 2: EDUCACIÓN PROPIA Y ETNOEDUCACIÓN

En esta categoría, Hernández Cassiani (2020), en su estudio sobre etnoeducación, educación propia e interculturalidad subrayó que en Colombia la etnoeducación está basada en la articulación de los saberes ancestrales que coadyuve a la consolidación de una educación propia que robustece las raíces culturales. Además, destacó que los maestros de estas comunidades desempeñan un papel esencial en este proceso. Desde Chile, Rapimán (2007) concluyó que la inclusión y articulación de saberes y conocimientos ancestrales indígenas en la formación docente contribuye al fortalecimiento de la educación intercultural y a su vez, fomenta una educación más igualitaria y respetuosa de las diversidades culturales.



En otra latitud, Vergara Fregoso (2021) en su estudio examinó los desafíos que enfrenta la educación intercultural en tres países de América Latina, indicando la necesidad de que los programas educativos consideren y respeten los conocimientos y prácticas indígenas para lograr efectivamente la preservación de su identidad cultural. Además, argumentó que la educación intercultural ha sido y sigue siendo una herramienta crucial en las luchas contra las injusticias padecidas por los pueblos originarios a lo largo de la historia. La UNESCO (2019), en un informe internacional, señaló que los Estados tienen la responsabilidad de asegurar el derecho a la educación de calidad, equitativa e inclusiva argumentando que las políticas educativas que fomentan la educación intercultural son fundamentales para asegurar el derecho a la educación de los pueblos indígenas, fortaleciendo con ello la identidad cultural.

En Colombia, Ortega y Giraldo (2019) en una revisión crítica del concepto de etnoeducación argumentaron que la educación propia dentro del sistema educativo formal (Etnoeducación), al integrar procesos pedagógicos desde los mismos territorios y comunidades indígenas promueve y fortalece la identidad cultural y la autonomía de estos pueblos, lo cual se traduce en una resistencia a la homogenización impuesta por modelos foráneos u occidentales. Complementariamente, Guzmán (2023) examinó como la implementación de proyectos pedagógicos productivos contribuye significativamente al fortalecimiento del arraigo cultural de las comunidades indígenas al poner en práctica los saberes ancestrales propios en el proceso, permitiendo con ello la conservación, aplicación y preservación de estos conocimientos. Asimismo, los resultados de la investigación contribuyeron a desarrollar una cátedra que incorporara los saberes ancestrales dentro del currículo.






En el análisis de los resultados expuestos en la tabla 2, correspondiente a la categoría Educación Propia y Etnoeducación, se pudieron igualmente identificar las siguientes tendencias que ayudan a desarrollar la categoría. En primer lugar, la incorporación de saberes ancestrales en el currículo. Las investigaciones de Hernández Cassiani (2019) y Guzmán (2023) acentuaron que la etnoeducación en Colombia se construyó sobre la articulación de conocimientos tradicionales. Los saberes ancestrales, según estos estudios, se incorporaron por medio de proyectos pedagógicos que fortalecieron tanto la identidad cultural indígena y como su aplicación en contextos de educación formal.

Por otra parte, como tendencia muy marcada en el estudio de Rapimán (2007), se le dio gran relevancia a la formación docente en el ámbito intercultural. El autor destacó la necesidad fundamental de articular los saberes ancestrales de los pueblos originarios en los programas de formación docente. Se remarcó igualmente que la formación de maestros en el campo intercultural resulta en un factor clave para fortalecer una educación propia que va en consonancia con las necesidades de la comunidad indígena.

En la misma línea, se determinó que la educación intercultural funge como instrumento de preservación para la identidad cultural indígena. El informe de la UNESCO (2019) y el estudio de Vergara Fregoso (2021) enfatizaron que en aras de garantizar la eficacia de los programas educativos y la preservación de la identidad cultural son fundamentales el respeto y la preservación de los saberes ancestrales indígenas. Para Vergara Fregoso (2021) la trascendencia de la educación intercultural es muy notoria al ser y seguir siendo una herramienta crucial en las luchas contra las injusticias padecidas por los pueblos originarios a lo largo de la historia.





Finalmente, Ortega y Giraldo (2019) en una revisión crítica del concepto de etnoeducación, concluyen que la necesidad de incorporar la educación propia al sistema educativo oficial para los pueblos indígenas, denominado etnoeducación, es una tarea pendiente y necesaria. Su argumento se basa en que esta educación, desde los mismos territorios, promueve y fortalece la identidad cultural y la autonomía de los pueblos indígenas. Además, ello contribuye a resistir la homogenización educativa a través de modelos occidentales.

La tercera categoría de análisis, Relación Biocultural y Educación, atendió a la relación existente entre la cultura indígena y el medio ambiente, su entorno natural, subrayando la importancia de un enfoque biocultural como una forma de comprender la interrelación subyacente entre los procesos ecológicos y las dinámicas culturales indígenas. Además, el análisis señala cómo este vínculo está ligado a los procesos educativos que contribuyen a cultivar la cultura de la preservación tanto de la identidad cultural indígena como del medio ambiente en el que viven estas comunidades, argumento que respalda y aboga por una educación biocultural (ver tabla 3). En la tabla 3, se listan los trabajos revisados, de donde emanaron los hallazgos de la categoría.




### Tabla 3

#### Artículos sobre Relación biocultural y educación

Base de Datos	Autor(es), Año, País	Título
Dialnet	Suárez Guerra, P. (2019)	Incorporación de los saberes ancestrales en la educación ordinaria.
Dialnet	Zuluaga Giraldo, J. y Largo Taborda, W. (2020). Colombia.	Educación propia como rescate de la autonomía y la identidad cultural
Repositorio Pedagógica	Palacios, C. (2019). Colombia	La enseñanza de saberes ancestrales biológicos- "etnobotánica". Debate sobre la necesidad, el cómo y por qué incluirlos en el currículo de ciencias naturales en Colombia- caso particular la etnobotánica Chochoana
Springer Nature Link	R. Zidny et al. (2020). Internacional.	A multi-perspective reflection on how indigenous knowledge can improve science education
Australian Journal of Environmental Education	Acharibasam, J. B., y McVittie, J. (2023). Ghana, África	Connecting children to nature through the integration of Indigenous Ecological Knowledge into Early Childhood Environmental Education

## CATEGORÍA 3: RELACIÓN BIOCULTURAL Y EDUCACIÓN

En la tercera categoría, sobresale el estudio de Suárez Guerra (2019) quien sostuvo que La articulación de saberes ancestrales en el currículo educativo promueve una visión biocultural que permite conectar el conocimiento tradicional con prácticas educativas encaminadas hacia la sostenibilidad. La integración de estos saberes al sistema educativo oficial y su desarrollo en relación con la naturaleza contribuyen a un aprendizaje que propende por el respeto y la preservación medio ambiental. En consonancia con ello, Zuluaga y Largo (2020) argumentaron que la educación propia nace de la necesidad de reconocimiento de las prácticas ancestrales indígenas y el rescate de la autonomía por recuperar aquello que los diferencia. La autonomía, según los autores, no solo implica poder sino la aplicación de los saberes enfocados hacia la preservación de la identidad cultural y del entorno natural en la que viven estas comunidades.



Palacios (2019), desde un acercamiento pedagógico y biológico, destacó cómo la enseñanza de la etnobotánica fomenta la conservación del conocimiento ancestral biológico, aspecto vital para la identidad cultural indígena. Con ello, también se integra el respeto por los saberes ancestrales etnobotánicos dentro de un currículo cerrado que contempla únicamente la enseñanza del conocimiento científico.

En la misma línea, Zidny et al. (2020), remarcaron, en el ámbito internacional, que el conocimiento indígena sobre ecología difiere en gran proporción del conocimiento occidental dominante. Para los autores, allí radica la riqueza del conocimiento indígena, en que aporta perspectivas alternativas y completas acerca de la naturaleza, diferentes a las tradicionales. Por ello, incorporar ese conocimiento etnocientífico en el sistema educativo formal contribuye al respeto intergeneracional y cultural, pero también a una mayor comprensión científica sobre la sostenibilidad y el medio ambiente, lo cual a su vez conlleva a promover una conexión más profunda con la naturaleza.

Acharibasam y McVittie (2023), en el contexto indígena africano, hallaron que conectar a los niños de educación inicial con la naturaleza a través de la integración de los saberes ecológicos indígenas fortalece su vínculo con ella, desarrollando en los infantes valores como el respeto, la responsabilidad ambiental y la reciprocidad. Asimismo, que este tipo de enseñanza promueve una actitud positiva de los niños hacia el medio ambiente, demostrando que esta integración en la educación crea lazos fuertes para asegurar la sostenibilidad.

Los hallazgos encontrados para esta tercera categoría dan cuenta de la importancia de la educación biocultural indígena.






En esta categoría se destacaron las siguientes tendencias. En primer lugar, que el conocimiento indígena, o dicho en términos más técnicos, los saberes ancestrales, aportan y enriquecen la educación científica. Zidny et al. (2020), por ejemplo, argumentaron cómo el conocimiento indígena podría ampliar y complementar el conocimiento científico, especialmente en temas de sostenibilidad, al articular un componente biocultural en el quehacer pedagógico.

La educación propia indígena per se, ofrece visiones alternativas y holísticas acerca de la naturaleza, diferentes a las tradicionales. Por ello, integrar este conocimiento etnocientífico en el sistema educativo repercute directa y positivamente en el respeto intergeneracional y cultural; y en una mayor comprensión científica sobre la sostenibilidad y el medio ambiente, abogando de esta manera por la preservación cultural y ecológica.

Otra tendencia hallada es la fusión de saberes ancestrales con educación y sostenibilidad. El estudio de Suárez Guerra (2019) destacó la relevancia de integrar los conocimientos tradicionales indígenas con la educación formal, debido a que ello promovía una visión biocultural que permitía que se utilizaran los saberes ancestrales en las prácticas pedagógicas que orientaban la temática de sostenibilidad. En el mismo sentido, Acharibasam y McVittie (2023), subrayaron la importancia que yace en conectar a los niños desde la educación inicial con la naturaleza integrando los saberes ecológicos indígenas, debido a que ello fortalece el vínculo con el medio ambiente, el respeto por la naturaleza y genera un sentido de responsabilidad y reciprocidad con el entorno. Este hallazgo es crucial y determinante en la educación en tanto crea un vínculo humano-naturaleza en aras de la conservación ecológica y sostenibilidad.





Una última tendencia fue la conservación del saber ancestral por medio de la etnobotánica, es decir, la articulación y enseñanza de la botánica desde la educación propia indígena coadyuva a la preservación de los conocimientos ancestrales. Se destacó en esta que los saberes ancestrales biológicos enseñados a través de la etnobotánica, promueven el respeto e importancia dentro de un currículo que solo abarca la enseñanza del conocimiento científico tradicional, según Palacios (2019). En consonancia con lo anterior, Zuluaga y Largo (2023), destacaron que la educación propia es producto de la necesidad de reconocimiento y autonomía de los pueblos indígenas. La autonomía, en el caso particular, implica que los saberes ancestrales coadyuvan a la preservación de la identidad cultural y del entorno natural en el que viven estos pueblos.

## DISCUSIÓN

Los resultados de la revisión bibliográfica aportan pesquisas importantes sobre el arraigo cultural como enfoque pedagógico para la promoción de la cultura y tradiciones ancestrales en contextos educativos indígenas. Asimismo, son varias las inferencias claves que se pueden hacer sobre la temática en mención.

La primera observación es que el arraigo cultural funge como un catalizador para el fortalecimiento cultural y la cohesión social de los estudiantes indígenas, abarcando más que la mera preservación de costumbres y tradiciones. Esta afirmación es respaldada por el estudio de Álvarez et al. (2022), quienes argumentan que una sociedad inclusiva y respetuosa de la diversidad puede ser construida si se fomenta la autoestima y la identidad cultural. Por consiguiente, un enfoque pedagógico





centrado en el arraigo cultural resulta trascendental para garantizar la pervivencia de los saberes y tradiciones ancestrales y culturales; y de igual manera para el fomento del respeto a la diversidad y el desarrollo identitario sólido en estas comunidades.

Otro punto relevante que emerge es la conexión entre medio ambiente y educación en el contexto de las poblaciones y resguardos indígenas. En las investigaciones analizadas, se enfatiza que los saberes que estas etnias tienen acerca de la naturaleza, su conexión e interacción con ella misma, puede articularse de manera efectiva en la educación formal y científica, particularmente en aspectos relacionados con la sostenibilidad.

Esta premisa coincide con la noción dada por Nemogá (2016), acerca de la importancia que tiene el medio ambiente, la naturaleza, en desarrollo identitario de los pueblos indígenas, lo que amplía la discusión sobre la educación que considera tanto la cultura como la biodiversidad en un mismo enfoque. De esta forma, el concepto de arraigo cultural como enfoque pedagógico remarca que la conservación y sostenibilidad del medio ambiente no debe ser tan solo un objetivo educativo; debe ser holístico, propendiendo también por la preservación identitaria, cultural y ecológica. Todo ello sugiere que los programas y planes de estudio deben adoptar un enfoque más integral y abarcador, integrando un modelo biocultural en el contexto de resguardos y comunidades indígenas. Asimismo, la etnoeducación y la educación intercultural pueden revitalizar las prácticas culturales y la identidad indígena de acuerdo a Osorio y Lozano (2019). Se asume, por lo tanto, que esta noción respalda la importancia de conservar la identidad cultural a través del sistema educativo, aspecto crucial para las comunidades indígenas.





Por otra parte, al establecer comparaciones entre los estudios revisados con aquellos citados como marco teórico al inicio de esta revisión, emergen algunas coincidencias, diferencias y contradicciones.

Las investigaciones revisadas y los resultados discutidos subrayan la relevancia de la educación propia e intercultural como medios de preservación de la identidad cultural y garantía del arraigo a los saberes ancestrales. En la misma línea, queda remarcada la necesidad de articular estos saberes originarios al currículo del sistema educativo oficial en aras de conservar estas tradiciones.

No obstante, una distinción clave aquí es que, mientras los primeros estudios se enfatizan más en la teoría y la relevancia general del arraigo cultural, los hallazgos de la revisión sistemática aportan ejemplos claros y aplicables sobre cómo podrían utilizarse estos métodos en el sistema educativo formal. Un caso notable es la utilización del trenzado del sombrero vultiao, una tradición cultural Zenú, como recurso pedagógico que ayuda al fortalecimiento de la identidad cultural entre los estudiantes indígenas (Álvarez, 2022). Este aspecto destaca una diferencia significativa, pues además de promover la preservación de la cultura, también fomenta la aplicación pragmática de las prácticas culturales.

Al establecer comparaciones entre los estudios previos y la lista revisada en este trabajo, emerge una discrepancia muy particular que está vinculada específicamente a la formación docente. Algunas investigaciones enfatizan la importancia de que los profesores en contextos indígenas reciban capacitación en etnoeducación (Rapimán, 2007). Otros estudios subrayan los





obstáculos que aún existen en la formación docente para articular eficazmente un enfoque intercultural y biocultural en el aula. Se concluye, por lo tanto, que, aunque se reconoce y coincide en la importancia de la implementación de la educación intercultural, las investigaciones revelan que no existe acuerdo sobre el grado de formación que los educadores deben recibir para llevar a cabo este tipo de educación.


En lo concerniente a interpretaciones teóricas y conceptuales, el arraigo cultural, al tratarse de un enfoque pedagógico, funge como herramienta crucial para la pervivencia de las costumbres, tradiciones y saberes ancestrales indígenas. De igual manera, actúa como un medio para darle valor a la sabiduría ancestral de estos pueblos y articularlos en el sistema educativo formal.

Conceptualmente hablando, el arraigo cultural, al integrar de manera holística los saberes ancestrales al currículo formal, tiene el potencial de generar transformaciones en la educación, promoviendo significativamente la identidad cultural y una visión ecológica que respeta y preserva la naturaleza.

En consonancia con la teoría de la identidad cultural de Barés et al. (2014), basado en las ideas de Stuart Hall, se evidencia cómo la educación puede actuar como un espacio clave para la construcción y reafirmación de la identidad en contextos de diversidad cultural.

Haciendo un esbozo teórico, producto del análisis que emana de los resultados, se podría entonces reafirmar que la articulación del saber biocultural indígena en el sistema educativo formal tiene dos grandes repercusiones. Por una parte, fortalece





la identidad cultural de los pueblos originarios, contribuyendo a su desarrollo identitario en forma directa. La otra va en dirección del aspecto ecológico, al generar un mayor nivel de conciencia ambiental, lo cual, en un mundo que atraviesa una fuerte crisis climática, se hace vital. Por ello, la perspectiva biocultural, como parte del arraigo cultural indígena, hace notoria la necesidad de conectar las dinámicas ecológicas de su entorno, con su cultura y sistema de educación propia, cuyo propósito coadyuve a la sostenibilidad del medio ambiente y de la identidad cultural de estas comunidades.

## CONCLUSIONES

En virtud de lo estudiado, los resultados encontrados a través de la revisión sistemática de los artículos considerados destacan la importancia del arraigo cultural como herramienta y enfoque pedagógico en la promoción y el fomento de la identidad cultural indígena; y en la preservación de sus saberes y tradiciones que han pervivido a través de los años. Los artículos e investigaciones revisadas señalaron tres ejes clave: Arraigo Cultural e Identidad Indígena, Educación Propia y Etnoeducación, y Relación Biocultural y Educación. Los hallazgos indican que el sistema educativo en contextos indígenas no solo debe abordar la el currículo formal contemplado por el estado, sino también interrelacionarse con los saberes ancestrales y los valores culturales que coadyuvan a la pervivencia de las tradiciones de estos pueblos.

Es concluyente que el arraigo cultural, más allá de coadyuvar a la pervivencia de la cultura y tradición indígena, funge como impulsor de transformación social por medio de la educación para los estudiantes de los resguardos y poblaciones





indígenas. Ya se ratificó anteriormente, que como enfoque pedagógico favorece un desarrollo identitario sólido, en la que el individuo como parte de una etnia se relaciona con su entorno, la naturaleza, con sus raíces, reafirma su identidad, le da valor a su realidad y construye una sociedad más inclusiva e intercultural. Esta premisa resulta particularmente significativa de acuerdo al objetivo de este artículo en tanto busca resaltar el arraigo cultural como un componente integrador fundamental en el currículo educativo de las escuelas indígenas, destacando su preponderancia para preservación cultural y la sostenibilidad ecológica de estas comunidades.

Finalmente, es propicio señalar la contribución que hace este estudio al campo de la investigación educativa en contextos indígenas, enfatizando la importancia de integrar e implementar los saberes ancestrales en la praxis como herramienta pedagógica para la perpetuación de la identidad cultural y el respeto hacia la diversidad cultural. No obstante, persiste una limitación mayúscula: la formación docente en etnoeducación y pedagogía intercultural.

Esta realidad podría afectar la efectividad del arraigo cultural como enfoque pedagógico en el aula indígena. Surge, por tanto, la necesidad de implementación de programas de capacitación y entrenamiento docente en el campo intercultural y etnoeducativo. En conclusión, el arraigo cultural representa un pilar esencial y necesario para educar y enseñar en contextos indígenas, su alcance va más allá de conocimientos y saberes, apuntan a la identidad misma de los pueblos originarios, a su idiosincrasia, su cultura y su ecología.





## Referencias Bibliográficas


Acharibasam, J. B., y McVittie, J. (2023). Connecting children to nature through the integration of Indigenous Ecological Knowledge into Early Childhood Environmental Education. *Australian Journal of Environmental Education*, 39(3), 349-361. doi:10.1017/ae.2022.37

Álvarez, M. (2022) Resignificación de la Identidad Cultural del Pueblo Zenú a través del Trenzado del Sombrero Vueltiao como Estrategia Didáctica [Tesis de maestría, Universidad Fundación universitaria los libertadores]. Repositorio institucional los libertadores. <https://repository.libertadores.edu.co/server/api/core/bitstreams/17cd5245-d634-407b-8909-143c4ddefcb9/content>.

Barés, A., Restrepo, E., Bourdieu, M., González. y G., Jiménez, C. (2014). Stuart Hall desde el sur: legados y apropiaciones. Clacso. <https://bibliotecarepositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/14637/1/StuartHallDesdeElSur.pdf>

Garcés, I (2024). El reconocimiento del territorio como elemento identitario de los pueblos indígenas dentro de las etnoreparaciones reconocidas en Colombia. Repositorio Institucional Universidad Católica de Colombia - RIUCaC. <https://repository.ucatolica.edu.co/server/api/core/bitstreams/06fe1c24-1d78-4890-8bc4-9138a8d1f886/content>





Guzmán Rodríguez, J. (2023). Conservación de los saberes ancestrales en la cátedra de emprendimiento a través de la implementación de proyectos pedagógicos productivos con los estudiantes de la etnia Pijao de las instituciones educativas técnicas de Coyaima y Ortega-Tolima. [Tesis doctoral, Universidad UMECIT]. <https://repositorio.umecit.edu.pa/handle/001/7341>


Hernández Cassiani, D. (2020). Etnoeducación, educación propia, interculturalidad y saberes ancestrales afrocolombianos: por un docente investigador articulado comunitariamente. Cuadernos de Sofia Editorial.

Lowe, K., Tennent, C., Moodie, N., Guenther, J. y Burgess, C. (2021). School-based Indigenous cultural programs and their impact on Australian Indigenous students: A systematic review. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 49(1), 78-98. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2020.1843137>

Meléndez, P., Carrera, C., Madrigal, J. y Lara, Y. (2023) La inclusión de estudiantes indígenas y sus resultados escolares: percepción docente. *Revista colombiana de educación*. DOI: <https://doi.org/10.17227/rce.num89-14124>

Nemogá, G. R. (2016). Diversidad biocultural: innovando en investigación para la conservación. *Acta Biológica Colombiana*, 21(1Supl), 311-319. <https://doi.org/10.15446/abc.v21n1Supl.50920>





Ortega, L.D., Giraldo, H. (2019). Una revisión crítica del concepto de etnoeducación. Caminando hacia la educación propia desde las prácticas corporales en las comunidades indígenas. *Mundo Amazónico*, 10(2): e74977. <http://dx.doi.org/10.15446/ma.v10n2.74977>

Ortega Ruiz, G. (2020). Abordaje pedagógico de la diversidad cultural en territorios indígenas de Costa Rica. Una experiencia de actualización profesional docente. *Revista de Educación Intercultural*, 23(1), 45-63.

Osorio, M. y Lozano, J. (2019). Prácticas educativas, identidad cultural y concepciones de lo indígena en Colombia: entre la etnoeducación, la interculturalidad y la educación propia. [Tesis de maestría, Universidad Javeriana] Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10554/46039>.

Palacios, C. E. (2019). La enseñanza de saberes ancestrales biológicos- “etnobotánica”. Debate sobre la necesidad, el cómo y por qué incluirlos en el currículo de ciencias naturales en Colombia- caso particular la etnobotánica Chocoana. Repositorio Universidad Pedagógica Nacional. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/11470>.

Rapimán, D. Q. (2007). Saberes y conocimientos indígenas en la formación de profesores de educación intercultural. *Educación en revista*, 223-239.





Rivera Mateos, M., Osuna Rodríguez, M. y Rodríguez García, L. (2018). Educación intercultural y culturas indígenas en América Latina: la licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra. *Revista Iberoamericana De Educación Superior*, 8(23), 163–182. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2017.23.254>


Sandoval, J. (2020). Environmental education and indigenous knowledge: Towards the connection of local wisdom with international agendas in the framework of the Sustainable Development Goals. *Diaspora, Indigenous, and Minority Education* 14(1), 14-24. <https://doi.org/10.1080/15595692.2019.1652588>

Suárez Guerra, P. (2019). Incorporación de los saberes ancestrales en la educación ordinaria. *Revista Ciencia Unemi*, 12(30), 130-142.

UNESCO. (2005). Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural. <https://www.unesco.org/es/legal-affairs/unesco-universal-declaration-cultural-diversity>

UNESCO. (2019). El derecho a la educación de los pueblos indígenas: panorama general de las medidas implementadas por los Estados Miembros. *UNESCO Education Reports*. <https://unesdoc.unesco.org>





Vergara Fregoso, M. (2021). De la educación indígena a la educación intercultural En México, Colombia y Guatemala. Debates, reflexiones y retos: From indigenous education to intercultural education in Mexico, Colombia, and Guatemala. Debates, reflections, and challenges. *Utopía Y Praxis Latinoamericana*, 26(95), 11-24.

Zidny, R., Sjöström, J. y Eilks, I. (2020). A multi-perspective reflection on how indigenous knowledge and related ideas can improve science education for sustainability. *Science & Education* 29, 145-185. <https://doi.org/10.1007/s11191-019-00100-x>

Zuluaga Giraldo, J. y Largo Taborda, W. (2020). Educación propia como rescate de la autonomía y la identidad cultural. *Praxis*, 16(2), 179-186. Doi: <http://dx.doi.org/10.21676/23897856.3657>







La convivencia escolar enfrenta problemáticas como la violencia, el bullying y la desmotivación, que afectan el bienestar y el rendimiento académico; abordar estas dificultades requiere estrategias eficaces que promuevan un ambiente armonioso y respetuoso en las instituciones educativas. Para estudiar esto, se utilizó el método PRISMA, desarrollando una revisión sistemática de literatura en bases académicas. Se aplicaron términos de búsqueda específicos (“convivencia escolar”, “convivencia inclusiva”) abarcando solo aquellos publicados en los últimos cinco años. Los resultados indican que relaciones interpersonales saludables, la participación activa de la comunidad educativa y la resolución constructiva de conflictos son esenciales para una convivencia escolar efectiva; Sin embargo, la violencia y la desigualdad social continúan siendo retos significativos. Estos hallazgos resaltan la necesidad de implementar estrategias inclusivas y preventivas para mejorar la convivencia escolar, no solo con impacto positivo en el rendimiento académico, sino también en la formación de una sociedad más justa y pacífica.





## La Cultura de Convivencia Escolar: estrategias para una Comunidad Educativa Armoniosa

Ricardo Javier Ruiz Capachero

[ruizcap76@gmail.com](mailto:ruizcap76@gmail.com)

<https://orcid.org/0000-0002-2020-2596>


### INTRODUCCIÓN

La socialización y construcción de identidad en el entorno escolar son fundamentales para el desarrollo integral de los individuos; sin embargo, las instituciones educativas, especialmente en contextos rurales, enfrentan desafíos significativos relacionados con la convivencia escolar. De acuerdo con ello, se observa con preocupación la presencia recurrente de conflictos como riñas, matoneo y consumo de sustancias psicoactivas, entre otros, que afectan el bienestar y el rendimiento académico de los estudiantes.

De acuerdo con el Senado de la República de Colombia (2022), el país enfrenta altos índices de bullying y acoso escolar, situándose como uno de los países con mayor exposición a estas problemáticas a nivel mundial. Estos problemas no solo generan impactos negativos en la integridad física y emocional de los estudiantes, sino que también inciden en la calidad del ambiente escolar y en la eficacia del proceso educativo.

La convivencia escolar se refiere al ambiente de interacción social que se desarrolla dentro de una comunidad educativa, incluyendo estudiantes, docentes, padres y personal administrativo, es un factor determinante en la experiencia





educativa de los estudiantes y en la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, a pesar de su importancia, suele ser subestimada en el ámbito académico y social (Toro & Sierra, 2021). Este artículo tiene como objetivo realizar una revisión sistemática de información sobre la cultura de convivencia escolar como estrategia para una comunidad educativa armoniosa.

La convivencia escolar es un aspecto fundamental en el contexto educativo, ya que no solo influye en el bienestar emocional y social de los estudiantes, sino también en su rendimiento académico y en el clima general de la institución educativa; para comprender mejor los mecanismos que subyacen a una convivencia armoniosa en el ámbito escolar, es crucial analizar los diversos factores que influyen en esta dinámica (Estrada & Mamani, 2020).

De acuerdo con ello, desde el clima institucional hasta las relaciones interpersonales y el contexto socioeconómico y cultural, cada uno de estos elementos desempeña un papel significativo en la configuración del ambiente escolar y en la promoción de una convivencia positiva (Cárdenas, 2018), en este sentido, explorar detalladamente los factores que afectan la convivencia escolar es fundamental para desarrollar estrategias efectivas que contribuyan a crear comunidades educativas inclusivas, respetuosas y propicias para el aprendizaje y el desarrollo integral de todos los estudiantes.

Según Leyton (2018), la convivencia escolar es entendida como la construcción de relaciones entre los miembros de la comunidad educativa en un contexto de derechos y deberes compartidos; que desempeña un papel fundamental en el rendimiento académico de los estudiantes; que se refleja en





diversos aspectos que abarcan desde el desarrollo socioemocional hasta la promoción de valores democráticos y la gestión pacífica del conflicto.

Consonante con lo anterior, Escalante (2023) afirma que un entorno institucional favorable crea condiciones más placenteras, facilitando una convivencia armoniosa entre docentes, estudiantes y el resto de la comunidad educativa. Este ambiente propicio tiene efectos positivos y beneficiosos en los miembros de la institución, promoviendo así el éxito en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes. Al respecto, Valdés et al. (2019) afirman que el impacto de la convivencia escolar en el rendimiento académico es un tema de suma relevancia en el ámbito educativo, especialmente en el contexto actual donde se reconoce a la escuela como uno de los espacios más significativos para experimentar y promover la convivencia en su sentido más amplio, por ende esta debe estar fundamentada en una coexistencia armónica con relaciones positivas entre todos los miembros de la comunidad educativa para poder crear un ambiente propicio para el aprendizaje.

Investigaciones recientes han revelado que la convivencia escolar influye de manera significativa en el rendimiento académico de los estudiantes; por un lado, se ha observado que, la convivencia escolar democrática y positiva se asocia con niveles superiores de desempeño académico; un clima escolar favorable, caracterizado por relaciones positivas entre los estudiantes y los docentes, promueve un ambiente de seguridad y apoyo que facilita el proceso de aprendizaje. Los estudiantes que perciben un clima escolar positivo tienden a tener mayores niveles de motivación, implicación en las tareas escolares y autoeficacia académica, lo que se traduce en un mejor rendimiento académico (Zerey & Zúñiga, 2020).





De acuerdo con lo anterior, se requieren estrategias que fomenten una cultura de respeto y empatía entre los estudiantes, docentes y demás miembros de la comunidad educativa; además que promuevan la inclusión, la participación activa y la resolución pacífica de conflictos, así como el desarrollo de habilidades socioemocionales. Sumado a ello se requiere que sean enfocadas en la creación de un clima escolar positivo, donde la comunicación efectiva y el trabajo colaborativo sean pilares esenciales para fortalecer la convivencia y prevenir situaciones de violencia o exclusión.

El valor de esta investigación radica en su aporte a la comprensión y fortalecimiento de la convivencia escolar, un aspecto esencial para el entorno educativo, especialmente en contextos rurales y vulnerables donde estas dinámicas son determinantes para el desarrollo integral de los estudiantes; en estos escenarios, los problemas de convivencia, la falta de recursos educativos, la deserción escolar y la dificultad para acceder a servicios básicos, se presentan con mayor frecuencia, afectando el bienestar y rendimiento de los estudiantes, por ende, esta investigación aporta un análisis detallado de estrategias que pueden mitigar estos desafíos, promoviendo un ambiente escolar más inclusivo, respetuoso y seguro, lo cual impacta positivamente en el desarrollo integral de los estudiantes.

Además de lo anterior, se pretende la identificación de enfoques teóricos y prácticos que faciliten la creación de climas institucionales propicios para el aprendizaje, por lo que se hace énfasis en la necesidad de implementar políticas educativas que no solo se centren en el desarrollo académico, sino también en el fortalecimiento de las relaciones interpersonales y el bienestar emocional de los estudiantes; de esta manera, se visibiliza el






rol de la escuela como un espacio de aprendizaje social donde se construyen valores democráticos, empatía y habilidades socioemocionales, esenciales para la vida en sociedad.

Otro aporte significativo es la propuesta de intervenciones específicas que promuevan la resolución pacífica de conflictos y la inclusión, elementos fundamentales para la construcción de comunidades educativas cohesionadas. En un contexto rural donde los retos incluyen el aislamiento geográfico, la escasa infraestructura educativa y las dificultades de transporte, esta investigación ofrece herramientas valiosas para enfrentar estas problemáticas desde una perspectiva educativa y preventiva. Así, se propone el diseño de estrategias colaborativas que involucren a todos los miembros de la comunidad educativa — docentes, estudiantes y padres — en la construcción de un entorno que favorezca el respeto mutuo y el desarrollo de competencias socioemocionales.

Finalmente, este estudio responde a la creciente necesidad de generar un cambio en las dinámicas escolares, proponiendo soluciones que, más allá de enfrentar los retos de infraestructura y acceso, promuevan un ambiente de convivencia positiva. La investigación no solo tiene el potencial de impactar en el bienestar de los estudiantes, sino también en la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, consolidando la importancia de un entorno escolar armonioso como base para el éxito académico y el desarrollo social.

Por consiguiente, el propósito de esta revisión sistemática es realizar un análisis detallado de las diversas estrategias que promueven una cultura de convivencia escolar armoniosa,





examinando enfoques teóricos y prácticas exitosas que fomenten el respeto, la inclusión y la resolución pacífica de conflictos dentro de la comunidad educativa.

## MÉTODOS

La metodología adoptada para esta revisión sistemática se fundamentó en el método PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses), que establece un marco estructurado y riguroso para la elaboración y presentación de revisiones sistemáticas; por ello, se formuló una pregunta de investigación relacionada con la convivencia escolar en el contexto educativo, que guió la búsqueda y selección de literatura pertinente.

La recopilación de datos se realizó de forma sistemática a través de bases de datos académicas reconocidas, incluyendo Redalyc, Scopus, Scielo y Ebsco; además se emplearon términos de búsqueda estratégicos que incluyeron “convivencia escolar”, “convivencia escolar inclusiva”, “prácticas de convivencia”, “school coexistence”, “inclusive school coexistence” y “coexistence practices”. Para optimizar los resultados obtenidos, se aplicaron operadores lógicos (AND, OR y NOT), que permitieron una combinación precisa y una exclusión efectiva de términos no relevantes.

Se establecieron criterios de inclusión y exclusión para la selección de artículos; por ende, se incluyeron aquellos documentos publicados en los últimos cinco años y redactados en inglés, español o portugués, garantizando así la contemporaneidad y pertinencia de la información recopilada.





En paralelo, se eliminaron duplicados y se excluyeron aquellos estudios que no abordaban directamente la temática de la convivencia escolar o que se consideraban irrelevantes para los objetivos de esta revisión.


Posteriormente, se llevó a cabo una evaluación crítica de los artículos seleccionados. La síntesis de la información se realizó mediante un análisis detallado de las contribuciones y hallazgos clave en torno a la convivencia escolar, con especial énfasis en las prácticas inclusivas y exitosas que promueven un entorno educativo armonioso. Finalmente, se documentaron de manera exhaustiva todos los pasos del proceso metodológico, asegurando el cumplimiento de los estándares establecidos por PRISMA.

## RESULTADOS

La convivencia escolar es un concepto multifacético que ha sido abordado por diversos autores, quienes coinciden en varios aspectos fundamentales. Andrades (2020) la define como un conjunto de interacciones y relaciones que se desarrollan en un ambiente educativo, enfatizando la promoción del respeto, la inclusión y la paz. Gaeta et al. (2020) añaden que esta convivencia se relaciona con la calidad de las relaciones establecidas dentro de la comunidad educativa, subrayando la participación activa de todos los miembros como clave para construir un entorno propicio para el aprendizaje y el desarrollo integral.

Por su parte, Galeano (2020) caracteriza la convivencia escolar como un conjunto de relaciones interpersonales y un clima emocional que influye en el desarrollo social y personal





de los estudiantes, resaltando la importancia de la confianza y el respeto mutuo. Tapullima et al. (2024) también destacan que la convivencia escolar comprende un conjunto de relaciones y comportamientos que deben fomentar un ambiente seguro y favorable para todos los miembros de la comunidad educativa.

Finalmente, Fierro et al. (2019) y Cuadra et al., (2021) enfatizan que la convivencia escolar es un factor predictor clave para las relaciones interpersonales en el entorno educativo, abogando por un ambiente de respeto y colaboración que desarrolle habilidades sociales y emocionales en la comunidad.

En resumen, todos los autores coinciden en que la convivencia escolar implica un conjunto de relaciones y comportamientos en un contexto educativo, donde el respeto, la inclusión y la participación activa son fundamentales para crear un ambiente positivo y seguro. Esta convergencia resalta la importancia de construir un clima emocional favorable que impacte positivamente en el desarrollo integral de los estudiantes y en el bienestar de toda la comunidad educativa; los Análisis de las diferentes perspectivas sobre la convivencia escolar según varios autores se muestran en la tabla 1.



**Tabla 1**

*Análisis de las diferentes perspectivas sobre la convivencia escolar según varios autores*

Caracterización de la Convivencia Escolar	Andrades (2020)	Gaeta et al. (2020)	Galeano (2020)	Tapullima et al. (2024)	Fierro- et al. (2019), Cuadra et al. (2021)
<b>Definición General</b>	Conjunto de interacciones y relaciones en un ambiente educativo que promueve respeto, inclusión y paz.	Calidad de relaciones en la comunidad educativa.	Conjunto de relaciones interpersonales y clima emocional.	Relaciones y comportamientos en la comunidad educativa.	Factor predictor clave para relaciones interpersonales.
<b>Naturaleza Interpersonal</b>	Basada en la interacción entre individuos, fomenta el respeto mutuo.	Basada en la interacción y participación activa.	Basada en la interacción, crucial para el desarrollo personal y social.	Basada en interacciones que facilitan un ambiente seguro.	Las relaciones nutren el ambiente de respeto y colaboración.
<b>Contexto de Violencia</b>	Aumento de violencia escolar como problemática alarmante.	Crisis de violencia y conflicto reflejados en el entorno escolar.	Crisis de violencia en el contexto social de Medellín.	Reconocimiento de la crisis de violencia y necesidad de atención.	Reconocimiento de la violencia escolar y su impacto en el bienestar.
<b>Enfoque en la Prevención</b>	Estrategias para mitigar la violencia y el bullying.	Enfoque en la creación de un ambiente propicio para el aprendizaje.	Enfoque en la prevención y la promoción de relaciones positivas.	Necesidad de un enfoque integral para mejorar la convivencia.	Enfoque en la educación y prevención de comportamientos antisociales.
<b>Factores de Riesgo</b>	Malas prácticas como exclusión, bullying y falta de participación.	Conflictos por acoso escolar, ciberacoso y discriminación.	Comportamientos antisociales como vandalismo y violencia de género.	Reconocimiento de la multiculturalidad y violencia de género.	Identificación de factores de riesgo como desmotivación y bullying.
<b>Intervención Educativa</b>	La convivencia se enseña, aprende y desarrolla colectivamente.	Promoción de la paz y la cooperación como educación integral.	Respuestas centradas en la sanción en lugar de formación.	Necesidad de educación en habilidades de escucha y empatía.	Desarrollo de intervenciones para mejorar la convivencia.
<b>Colaboración de la Comunidad Educativa</b>	Compromiso colectivo de todos los miembros para mejorar la convivencia.	La participación activa de todos es fundamental.	Reconocimiento de las brechas generacionales y su impacto.	Compromiso colectivo en la promoción de valores.	Importancia de la participación de la comunidad para una educación democrática.



La tabla anterior, presenta un análisis de las diferentes perspectivas sobre la convivencia escolar según varios autores, destacando tanto las coincidencias como las divergencias en sus enfoques; en primer lugar, todos los autores coinciden en que la convivencia escolar implica un conjunto de interacciones y relaciones dentro del entorno educativo, promoviendo valores esenciales como el respeto, la inclusión y la paz. Además, hacen énfasis en que la naturaleza de la convivencia es interpersonal, fundamentada en la interacción entre individuos, lo que facilita el respeto mutuo y contribuye al desarrollo personal y social.

Sin embargo, también se reconoce un contexto de violencia escolar como una problemática alarmante, con crisis reflejadas en el entorno educativo que requieren atención; en este sentido, todos los autores abordan la necesidad de un enfoque en la prevención, destacando la importancia de implementar estrategias que mitiguen la violencia y fomenten un ambiente propicio para el aprendizaje. En cuanto a los factores de riesgo, se identifican aspectos como el bullying, el acoso escolar y la desmotivación, que pueden afectar negativamente la convivencia.

En lo que respecta a la intervención educativa, se subraya que la convivencia debe ser enseñada, aprendida y desarrollada colectivamente, promoviendo la paz y las habilidades sociales en lugar de recurrir únicamente a sanciones. Por último, todos los autores destacan la importancia de la colaboración de la comunidad educativa, enfatizando que el compromiso colectivo y la participación activa de todos los miembros son fundamentales para mejorar la convivencia escolar.





## IMPACTO DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO

El impacto de la convivencia escolar en el rendimiento académico es un tema complejo y multifacético que destaca la importancia de un ambiente educativo positivo; la convivencia escolar se considera esencial en el proceso educativo, ya que promueve un entorno inclusivo y participativo, por lo que Leyton (2020) subraya que una buena convivencia permite la solución pacífica de problemas y contribuye al bienestar de los estudiantes, lo que a su vez mejora su rendimiento académico.

Sin embargo, la desigualdad social influye negativamente en la convivencia dentro de las instituciones educativas, afectando el acceso y la calidad de la educación. Según la UNESCO (2020), las diferencias en el acceso a la escolarización y el aprendizaje son consecuencias de esta desigualdad, lo que se traduce en un bajo rendimiento académico en contextos adversos. Además, los conflictos escolares pueden obstaculizar el desarrollo social y académico de los estudiantes. Cerda et al., (2022) y Montero et al, (2022) destacan que los conflictos educativos no solo afectan la convivencia, sino también el rendimiento académico, ya que la violencia y la agresión en el entorno escolar pueden alterar el ambiente de aprendizaje, perjudicando la calidad de la educación.

Las relaciones interpersonales dentro del aula son fundamentales para una buena convivencia, aunque los conflictos pueden ser una oportunidad para el aprendizaje, pueden convertirse en un obstáculo si no se manejan adecuadamente. Qaader et al., (2024) mencionan que una convivencia negativa puede impedir el desarrollo cultural y social que debería promover la escuela. Además, la falta de autoridad docente y






la escasez de recursos para gestionar la convivencia impactan directamente en el ambiente de aprendizaje. Según Canaza y Canaza, (2023) la calidad educativa depende en gran medida de la calidad profesional del profesorado, lo que incluye su capacidad para fomentar un ambiente de convivencia positivo.

Es fundamental adoptar un enfoque constructivo en el manejo de los conflictos escolares, ya que pueden resultar en un aprendizaje significativo. Arifin et al., (2024), sugieren que los conflictos deben ser vistos como oportunidades para desarrollar soluciones que beneficien a toda la comunidad educativa, contribuyendo así a un mejor rendimiento académico. La relación entre calidad educativa, convivencia y rendimiento académico es clara; Cerda et al., (2019) indican que los conflictos deben ser considerados indicadores de que algo no está funcionando adecuadamente en la dinámica escolar, lo que requiere atención para mejorar la convivencia y, por ende, el rendimiento académico.

Finalmente, el fortalecimiento de una convivencia pacífica en las escuelas no solo beneficia el rendimiento académico, sino que también contribuye a la formación integral de los estudiantes, tal como lo menciona Andrades (2020), este enfoque integral es esencial para fomentar una sociedad más justa y pacífica. En conclusión, una convivencia escolar armónica es fundamental para el desarrollo académico de los estudiantes, donde la gestión efectiva de los conflictos, el fortalecimiento de relaciones interpersonales positivas y la promoción de un ambiente inclusivo son factores cruciales para mejorar el rendimiento académico y garantizar un proceso educativo de calidad.

Según Ile (2024) La convivencia escolar tiene un impacto significativo en el rendimiento académico de los estudiantes;





un ambiente escolar positivo, caracterizado por relaciones saludables y un clima de respeto, fomenta la motivación y el compromiso de los alumnos, lo que se traduce en un mayor esfuerzo y participación en sus estudios.


Además, la resolución constructiva de conflictos desarrolla habilidades sociales y emocionales que benefician tanto el aprendizaje como la vida personal de los estudiantes. La participación activa en la vida escolar aumenta la responsabilidad y la confianza, lo que también contribuye al éxito académico; por último, promover la diversidad e inclusión en el entorno escolar crea un clima de aceptación y apoyo, mejorando el bienestar emocional de los alumnos y, por ende, su rendimiento.

## **ESTRATEGIAS PARA FOMENTAR UNA CULTURA DE CONVIVENCIA**

En el contexto educativo actual, fomentar una cultura de convivencia se ha convertido en una prioridad para las instituciones escolares; una convivencia armónica y respetuosa no solo favorece el bienestar emocional de los estudiantes, sino que también impacta de manera positiva en su rendimiento académico y social. Para lograr este objetivo, es fundamental implementar estrategias efectivas que promuevan el respeto, la tolerancia y la colaboración entre todos los miembros de la comunidad educativa, estas estrategias deben ser integrales y adaptativas, considerando la diversidad de realidades y contextos presentes en cada escuela.

Ile (2024) afirma que para fomentar una convivencia escolar positiva y mejorar el rendimiento académico, es esencial implementar estrategias que conlleven a la creación de un





ambiente inclusivo y seguro para todos los estudiantes; por lo que se debe desarrollar un clima escolar positivo, facilitando la comunicación abierta entre estudiantes y docentes, y creando espacios seguros donde los alumnos se sientan valorados (p.228).

Posteriormente, se requiere la capacitación en habilidades sociales mediante talleres y actividades para enseñar a los estudiantes a resolver conflictos y desarrollar empatía; del mismo modo que se debe involucrar a las familias en la vida escolar, asegurando su participación activa.

Mejorar la calidad de la enseñanza es otra estrategia importante, garantizando que los docentes reciban capacitación continua en metodologías pedagógicas efectivas. Promover la participación estudiantil en la toma de decisiones aumenta el sentido de pertenencia y contribuye a un clima escolar positivo.

Según Mohammed et al., (2023), la infraestructura juega un papel fundamental en el mejoramiento de la convivencia escolar y del rendimiento académico, invertir en la mejora de aulas, laboratorios y áreas recreativas es fundamental para crear un entorno propicio para el aprendizaje; un ambiente físico adecuado puede aumentar la comodidad y la satisfacción de los estudiantes, lo que influye positivamente en su rendimiento académico.

Además, Hidayat et al., (2020) destacan la promoción de un entorno de aula positivo en donde se fomenten interacciones respetuosas y positivas entre docentes y estudiantes, así como entre los propios estudiantes, esto puede lograrse a través de actividades de team building y la implementación de normas claras sobre el comportamiento en el aula, lo que contribuye a un clima de respeto y colaboración.





La capacitación de docentes es otra estrategia importante. Zafar et al., (2023) enfatizan la necesidad de ofrecer formación continua a los docentes en estrategias pedagógicas inclusivas y diversificadas, asegurando que todos los estudiantes tengan oportunidades de aprendizaje equitativas con las cuales se pueda ayudar a fortalecer la relación entre profesor y alumno, fomentando un sentido de pertenencia en el entorno escolar.

La creación de espacios de participación estudiantil también es fundamental Lluen (2024) propone implementar mecanismos que permitan a los estudiantes participar en la toma de decisiones relacionadas con su entorno escolar, incluidas la formación de consejos estudiantiles o foros donde los alumnos puedan expresar sus opiniones y preocupaciones, lo que promueve un sentido de agencia y responsabilidad.

Otro aspecto relevante es la promoción de la seguridad y la limpieza en la escuela. De La Cruz (2024) sugieren establecer protocolos claros para el mantenimiento de la limpieza y la seguridad, asegurando que todos los estudiantes se sientan cómodos y seguros en su entorno y brindando el acceso a agua potable y mantener los baños limpios, elementos esenciales para el bienestar de los estudiantes.

El desarrollo de programas de apoyo socioemocional es otra estrategia valiosa. Soriano (2024) recomiendan implementar programas que ayuden a los estudiantes a manejar el estrés y la ansiedad, así como a fomentar habilidades de resolución de conflictos. Talleres de habilidades sociales y sesiones de asesoramiento, son algunas de las herramientas que pueden facilitar este desarrollo emocional. Estas estrategias se mencionan en la tabla 2.



**Tabla 2**

*Estrategias para fomentar una cultura de convivencia escolar*

Estrategia	Descripción	Objetivos	Referencia
Desarrollo de un clima escolar positivo	Facilitar la comunicación abierta y crear espacios seguros donde los estudiantes se sientan valorados.	Promover la inclusión y el bienestar emocional.	
Capacitación en habilidades sociales	Talleres y actividades para enseñar a los estudiantes a resolver conflictos y desarrollar empatía.	Mejorar la resolución de conflictos y fomentar relaciones positivas.	Ite (2024)
Involucrar a las familias	Asegurar la participación activa de las familias en la vida escolar.	Fortalecer el vínculo entre la escuela y la familia.	
Mejorar la calidad de la enseñanza	Capacitación continua para docentes en metodologías pedagógicas efectivas.	Garantizar oportunidades de aprendizaje equitativas.	
Promover la participación estudiantil	Incluir a los estudiantes en la toma de decisiones sobre su entorno escolar, como la formación de consejos estudiantiles.	Aumentar el sentido de pertenencia y responsabilidad.	Lluen (2024)
Mejorar la infraestructura escolar	Invertir en aulas, laboratorios y áreas recreativas para crear un entorno propicio para el aprendizaje.	Aumentar la comodidad y satisfacción de los estudiantes.	Mohammed et al. (2023)
Fomentar un entorno de aula positivo	Actividades de <i>team building</i> y normas claras sobre comportamiento en el aula.	Contribuir a un clima de respeto y colaboración.	Hidayat et al. (2020)
Capacitación de docentes	Ofrecer formación continua en estrategias pedagógicas inclusivas y diversificadas.	Fortalecer la relación entre profesor y alumno.	Zafar et al. (2023)
Promoción de seguridad y limpieza	Establecer protocolos para el mantenimiento de limpieza y seguridad en la escuela.	Asegurar un entorno cómodo y seguro.	De La Cruz (2024)
Desarrollo de programas de apoyo socioemocional	Implementar programas que ayuden a los estudiantes a manejar el estrés y fomentar habilidades de resolución de conflictos.	Mejorar el bienestar emocional y la convivencia.	Soriano (2024)



## DISCUSIÓN

La convivencia escolar se ha consolidado como un tema central en el ámbito educativo, siendo objeto de análisis y reflexión por múltiples autores; a partir de las definiciones y enfoques presentados, se evidencia que la convivencia escolar no es un fenómeno aislado, sino que se entrelaza con diversas dimensiones del contexto educativo, desde las interacciones interpersonales hasta el impacto en el rendimiento académico de los estudiantes

Los resultados obtenidos evidencian que autores como Andrades (2020) y Gaeta et al. (2020) coinciden en que las interacciones sociales en el ámbito escolar son la base sobre la cual se construye un entorno de respeto, inclusión y paz; esta concepción permite comprender que la convivencia no puede limitarse a la simple coexistencia, sino que requiere del compromiso de toda la comunidad educativa para generar vínculos saludables que favorezcan el aprendizaje y la formación en valores.

En esa línea, Galeano (2020) resalta la importancia del clima emocional como componente fundamental de la convivencia, destacando que las relaciones interpersonales influyen directamente en el desarrollo social y personal de los estudiantes; esto coincide con lo expuesto por Cuadra et al. (2021), quienes sostienen que las interacciones escolares se constituyen en un predictor clave de las conductas sociales, reforzando la idea de que un ambiente armonioso contribuye tanto al bienestar emocional como al rendimiento académico.





En consecuencia, una convivencia positiva actúa como catalizador del aprendizaje significativo, al generar un entorno emocionalmente seguro donde los estudiantes se sienten valorados, escuchados y respetados; este clima de confianza favorece la participación, el pensamiento crítico y la cooperación entre pares, permitiendo que los procesos de enseñanza y aprendizaje se desarrollen con mayor fluidez. Además, promueve la autorregulación emocional y la empatía, habilidades indispensables para el trabajo colaborativo y la resolución pacífica de conflictos, consolidando así una educación más integral y humanizadora.

Asimismo, Tapullima et al. (2024) amplían la comprensión del concepto al plantear que la convivencia escolar debe propiciar entornos seguros y favorables para todos los actores educativos, su énfasis en la seguridad emocional y física de los estudiantes, revela que la convivencia trasciende el ámbito interpersonal y se relaciona también con la estructura institucional y las políticas educativas; por ello, los centros educativos deben garantizar condiciones que permitan la participación equitativa y el desarrollo de un sentido de pertenencia en toda la comunidad.

La revisión de los diferentes enfoques demuestra un consenso sobre la necesidad de fortalecer los vínculos entre los miembros de la comunidad educativa. Respecto a ello, Andrades (2020) señala que la convivencia se enseña y se aprende colectivamente, lo cual sugiere que no es un proceso espontáneo, sino una construcción pedagógica que debe planificarse y evaluarse; esta perspectiva coincide con la propuesta de Gaeta et al. (2020), quienes destacan la participación como elemento fundamental para generar un entorno escolar inclusivo y respetuoso, donde los conflictos se gestionen de manera pacífica y formativa.






Sin embargo, el análisis también pone de relieve que la convivencia escolar no está exenta de dificultades. Todos los autores reconocen la presencia de contextos de violencia, discriminación y desmotivación que amenazan la estabilidad del clima escolar. El aumento del acoso escolar, la exclusión social y las brechas generacionales son manifestaciones de problemáticas estructurales que requieren atención urgente. Al respecto, Tapullima et al. (2024) y Fierro et al. (2019) coinciden en la necesidad de adoptar estrategias integrales de prevención, en lugar de medidas punitivas, para reducir la incidencia de estos fenómenos.

De acuerdo con Leyton (2020), una convivencia adecuada es indispensable para la solución pacífica de conflictos y el bienestar emocional de los estudiantes, su planteamiento confirma que la convivencia no solo tiene implicaciones éticas o sociales, sino también cognitivas y académicas; un ambiente de respeto y colaboración incrementa la motivación, favorece la concentración y potencia las capacidades comunicativas y de pensamiento crítico, en este sentido, la convivencia escolar se convierte en una condición previa para el éxito educativo.

La influencia de la desigualdad social también emerge como un factor que limita la convivencia armónica; según la UNESCO (2020), las brechas en el acceso a la educación y en la calidad de los recursos disponibles afectan la manera en que los estudiantes se relacionan entre sí y con sus docentes. Los resultados del estudio reflejan que los contextos vulnerables suelen presentar mayores niveles de conflicto y deserción escolar, lo que confirma que la convivencia depende tanto de la gestión institucional como de las condiciones socioeconómicas del entorno.





Acorde con lo anterior, Cerda et al. (2022) y Montero et al. (2022) coinciden en que los conflictos escolares pueden convertirse en un obstáculo significativo para el aprendizaje cuando no se abordan adecuadamente. La violencia y la agresión en el aula alteran la dinámica educativa, afectando la atención, la disciplina y la cohesión del grupo; no obstante, ambos autores señalan que, si se gestionan de forma constructiva, los conflictos pueden transformarse en oportunidades pedagógicas que fortalezcan la empatía, la tolerancia y la autorregulación emocional de los estudiantes.

El trabajo de Qaader et al. (2024) refuerza la idea de que una convivencia negativa limita el desarrollo social y cultural que debería promover la escuela. Las tensiones no resueltas y la falta de mecanismos de diálogo impiden el crecimiento integral del alumnado; en este contexto, la figura del docente adquiere un papel decisivo, pues su liderazgo pedagógico y su capacidad de mediación determinan en gran medida la calidad del ambiente escolar. La autoridad docente, entendida desde la empatía y la justicia, se convierte así en la base del equilibrio convivencial.

Canaza y Canaza (2023) destacan la relación directa entre la calidad docente y la calidad educativa, enfatizando que el profesor es un agente transformador del clima escolar; su compromiso ético y su formación continua en competencias socioemocionales son esenciales para consolidar una convivencia inclusiva, este hallazgo refuerza la necesidad de políticas de capacitación docente que incorporen la gestión emocional, la mediación y la educación para la paz como componentes fundamentales del currículo institucional.





Arifin et al. (2024) aportan una visión interesante al considerar los conflictos como oportunidades de aprendizaje; desde esta perspectiva, el conflicto no debe concebirse como un elemento perturbador, sino como una ocasión para fortalecer el diálogo y la resolución colaborativa de problemas. Este enfoque transforma la convivencia en un espacio de crecimiento colectivo, en el que los estudiantes aprenden a reconocer las diferencias como fuente de enriquecimiento personal y social, consolidando una educación basada en la cooperación.

Los hallazgos también evidencian que el rendimiento académico está estrechamente vinculado con la calidad del ambiente escolar. De acuerdo con ello, Cerda et al. (2019) afirman que la existencia de conflictos persistentes refleja deficiencias en la gestión institucional y en la formación en valores; por ello, mejorar la convivencia no solo es una meta ética, sino también una estrategia pedagógica que impacta directamente en los resultados académicos. Un entorno caracterizado por el respeto y la colaboración potencia las competencias cognitivas y emocionales del alumnado.

De acuerdo con Ile (2024), el clima escolar positivo estimula la motivación, el compromiso y la participación de los estudiantes, factores indispensables para alcanzar aprendizajes significativos. Su aporte reafirma que la convivencia escolar es un proceso integral que combina la dimensión afectiva, social y académica del individuo; cuando el estudiante se siente seguro, escuchado y valorado, su disposición hacia el aprendizaje mejora y se consolida su sentido de pertenencia institucional.





Asimismo, los resultados indican que la diversidad y la inclusión son la base esencial de una convivencia sólida; la promoción de la aceptación de las diferencias culturales, sociales o de género, enriquece las experiencias educativas y fortalece la cohesión del grupo. Esta perspectiva responde a la visión de Andrades (2020) y Fierro et al. (2019), quienes sostienen que el respeto mutuo y la cooperación son las bases de la convivencia democrática, indispensable para la formación ciudadana y el desarrollo de valores éticos en los estudiantes.

El estudio también resalta la importancia de la participación de todos los miembros de la comunidad educativa; tal como lo señalan Gaeta et al. (2020) y Tapullima et al. (2024), la convivencia se construye desde la corresponsabilidad, es decir, mediante la implicación conjunta de docentes, estudiantes, padres de familias y personal administrativo. La colaboración intergeneracional y el diálogo constante fortalecen la confianza y consolidan una cultura institucional orientada al bienestar colectivo.

De acuerdo con lo expresado por los autores, los resultados permiten concluir que la convivencia escolar es un proceso continuo, dinámico y susceptible de mejora permanente; su fortalecimiento requiere de la voluntad institucional, la coherencia pedagógica y la participación ciudadana. Los autores analizados coinciden en que las estrategias de convivencia deben integrarse de forma transversal en el currículo, en la gestión y en la cultura escolar, de modo que la escuela se consolide como un espacio de aprendizaje, respeto y construcción de paz.

En complemento, los resultados sugieren que la convivencia escolar no solo depende de las políticas o los programas institucionales, sino de la coherencia entre el discurso






pedagógico y las prácticas cotidianas; cuando los docentes y directivos promueven con el ejemplo valores de respeto, diálogo y cooperación, estos se interiorizan con mayor fuerza en los estudiantes. Así, la convivencia deja de ser una norma impuesta y se transforma en una práctica vivida, donde cada miembro de la comunidad educativa asume la corresponsabilidad de mantener un ambiente armónico.

Finalmente, puede afirmarse que los aportes teóricos revisados apuntan a una misma conclusión: la convivencia escolar es el cimiento de toda experiencia educativa de calidad; puesto que las investigaciones analizadas demuestran que un entorno basado en el respeto y la empatía genera efectos positivos duraderos en el aprendizaje, la salud emocional y la cohesión social. De esta forma, la escuela se erige como un espacio de paz, diálogo y transformación, capaz de formar ciudadanos críticos y comprometidos con una convivencia más justa y solidaria.

## CONCLUSIONES

La revisión sistemática realizada evidencia la importancia de la convivencia escolar como un elemento clave para fomentar un ambiente educativo positivo y seguro que impacta de manera directa en el desarrollo académico y social de los estudiantes; los hallazgos indican que la convivencia escolar abarca un conjunto de interacciones y relaciones interpersonales fundamentadas en el respeto, la inclusión y la paz, elementos necesarios para el desarrollo integral de los estudiantes y el bienestar de la comunidad educativa en general.






El análisis de las diversas perspectivas teóricas y prácticas permitió identificar la relevancia de la colaboración de toda la comunidad educativa y el establecimiento de un clima emocional favorable para mejorar la convivencia. Además, se resalta que para crear un entorno de aprendizaje adecuado se requiere un enfoque preventivo y proactivo frente a situaciones de violencia escolar. Los conflictos, si bien representan un riesgo, también pueden ser oportunidades de aprendizaje en la medida en que se manejen de forma constructiva.

En cuanto a las limitaciones, la revisión reconoce que la efectividad de las estrategias implementadas para mejorar la convivencia escolar depende de factores contextuales y de la participación activa de todos los miembros de la comunidad educativa; lo cual puede afectar la replicabilidad de los resultados en diferentes entornos. Además, la ausencia de estudios longitudinales que evalúen el impacto a largo plazo de estas intervenciones representa un área donde se requiere mayor investigación.

Se recomienda ampliar la investigación sobre la convivencia escolar, abordando los efectos de las diferencias culturales y sociales en la aplicación de las estrategias; asimismo, se sugiere profundizar en el desarrollo de metodologías que permitan evaluar de manera sistemática la efectividad de las prácticas y su impacto en el rendimiento académico y el bienestar socioemocional de los estudiantes.

En un contexto más amplio, los resultados de esta revisión subrayan la importancia de la convivencia escolar no solo como un objetivo en sí mismo, sino como un factor que contribuye al cumplimiento de metas educativas más amplias, promoviendo





la formación de individuos capaces de convivir en paz y con respeto en una sociedad diversa. Las instituciones educativas, al adoptar estrategias efectivas de convivencia, pueden influir positivamente en la calidad educativa y en el desarrollo de habilidades interpersonales y emocionales, contribuyendo así a la construcción de una sociedad más justa y pacífica.


## Referencias Bibliográficas

Andrades Moya, J. (2020). Convivencia escolar en Latinoamérica: Una revisión bibliográfica. *Revista Electrónica Educare*, 24 (2), 1-22. doi:DOI: 10.15359/ree.24-2.17

Ardila, E., & Muñoz, N. (2020). Estrategia didáctica para el fortalecimiento de la convivencia en torno a la práctica de valores y las competencias ciudadanas en los estudiantes de grado cuarto del Cooperativo sede D colegio Universitario. Universidad Libre.

Arifin, A., Suryaningsih, S., & Arifudin, O. (2024). The Relationship Between Classroom Environment, Teacher Professional Development, and Student Academic Performance in Secondary Education. *International Education Trend Issues*, 2(2), 151-159. doi:<https://doi.org/10.56442/ieti.v2i2.467>





Caicedo Vega, L., Sornoza Vera, K., & Zumbado Fernández, M. (2024). Habilidades sociales y convivencia escolar en niños de educación inicial. *Conrado*, 20(96), 206-2158.

Canaza Zapata, S., & Canaza Zapata, E. (2023). Convivencia escolar: Revisión sistemática. *Horizontes revista de investigación en ciencias de la educación*, 8(32), 497-510. doi:<https://orcid.org/0009-0004-7294-3582>

Cárdenas, D. (2018). Convivencia escolar: un entorno permeado por la violencia y el conflicto. *Revista Reflexiones y Saberes*, 9(10), 15-28.

Cerda Etchepare, G., Pérez-Wilson, C., Aragón Mendizabal, E., & Serrano-Díaz, N. (2022). Necesidades educativas especiales en contextos vulnerables: incidencia de la convivencia escolar sobre el desempeño académico. *Revista Colombiana De Educación*, 171-192. doi:<https://doi.org/10.17227/rce.num86-12450>

Cerda, G., Pérez, C., Paz, E., Casas, J., & Del Rey, R. (2019). Convivencia escolar y su relación con el rendimiento académico en alumnado de Educación Primaria. *Revista de Psicodidáctica*, 24(1), 46-52. doi:10.1016/j.psicod.2018.05.001

De La Cruz González, A. (2024). El bullying y su influencia en la convivencia de los estudiantes de tercer año básico de la unidad educativa Virgen Del Cisne, 2023-2024. Universidad Estatal Península de Santa Elena.





Escalante, R. (2023). Trabajo colaborativo para fortalecer el clima escolar en una institución educativa pública de la región del cusco. Universidad San Ignacion de Loyola.

Estrada , E., & Mamani, J. (2020). Habilidades sociales y clima social escolar en estudiantes de educación básica. Conrado, 76(16), 135-141.


Gaeta González, M., Otero Pérez, V., Rodrigo Vega, M., & Rodrigo Gómez, M. (2020). Problemas de convivencia escolar desde la mirada del alumnado de educación secundaria. Estudios pedagógicos (Valdivia), 46(2), 341-357. . doi:<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052020000200341>

Galeano Tabares, E. (2020). La convivencia escolar. Una respuesta a los conflictos que genera la diversidad en la escuela. Universidad Pontificia Bolivariana.

Hidayat Rafiola, R., Setyosari, P., Ligya Radjah, C., & Ramli, M. (2020). The effect of learning motivation, self-efficacy, and blended learning on students' achievement in the industrial revolution 4.0. International Journal of Emerging Technologies in Learning, 71-82. doi:<https://doi.org/10.3991/ijet.v15i08.12525>

Ile Chinedu, V. (2024). school climate, teacher quality and students' academic performance in business studies in junior secondary schools in port harcourt city local government area. Journal of Business Education, Management and InformationTechnology, 9(2), 107-116.





Leyton, I. (2018). Convivencia escolar en Latinoamérica: una revisión de literatura latinoamericana (2007-2017). *Revista Colombiana de Educación*, 80(1), 227-260. doi: <https://doi.org/10.17227/rce.num80-8219>


Lluen Muga, H. (2024). Estrategias de prevención para la convivencia escolar en instituciones educativas públicas del distrito Chiclayo. Universidad César Vallejo.

Mohammed, T., Ado, Z., & Aminu Haruna, I. (2023). Influence of Learning Environment and Teachers Skills On Academic Achievement Among Senior Secondary Schools Students in Jigawa State Nigeria. *British Journal of Multidisciplinary and Advanced Studies*, 4(6), 19-27.

Montero Castillo , P., Jaimes Morales, J., & Martelo Gómez, R. (2022). Efectos de la convivencia escolar sobre el rendimiento académico. *Revista de filosofía*, 39(102), 585-601.

Qaader, A., Hussain Shahid, S., & Ullah, N. (2024). Student's Satisfaction and Academic Achievement Nexus Using Physical Facilities and Classroom Environment in Secondary Schools. *Journal of Asian Development Studies*, 13(2), 1595-1608. doi: <https://doi.org/10.62345/jads.2024.13.2.125>





Senado de la República de Colombia. (23 de 11 de 2022). Colombia con alarmante aumento en cifras de Bullying. Obtenido de <https://www.senado.gov.co/index.php/el-senado/noticias/13-senadores/4205-colombia-con-alarmente-aumento-en-cifras-de-bullying>

Soriano Sánchez, J. (2024). Transformando la convivencia escolar: estrategias de innovación educativa para abordar el acoso entre agresores y víctimas en educación primaria (España). *Revista Innova Educación*, 6(3), 80-95. doi: <https://doi.org/10.35622/j.rie.2024.03.005>


Superintendencia de Seguridad Social de Chile. (2020). *Convivencia Escolar: Relevancia en el Aprendizaje y Recomendaciones*. Educación 2020.

Tapullima Mori, C., Olivas Ugarte, L., Guerra Zuñiga, V., & Carranza Esteban, R. (2024). Programas de intervención para mejorar la convivencia escolar: una revisión sistemática. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 11(1), 1-13. doi: <https://doi.org/10.21134/rpcna.2024.11.1.2>

Toro, K., & Sierra, F. (2021). *La convivencia escolar, escenario para el desarrollo de competencias ciudadanas y la. Corporacion Universitaria de La Costa*.

Unesco. (2023). *Entornos de aprendizaje seguros: Prevención y tratamiento de la violencia en la escuela y sus alrededores*. UNESDOC.





Valdés, R., Lopez, V., & Jiménez, F. (2019). Inclusión educativa en relación con la cultura y la convivencia escolar. *Educación y Educadores*, 22(2), 187-211. doi: DOI: <https://doi.org/10.5294/edu.2019.22.2.2>

Zafar Muhammad, J., & Saleem Akhtar, M. (2023). Zafar, J. M., & Akhtar, M. S. (2023). Emotional Intelligence and Anxiety Handling in Secondary Grade Students by Classroom Managerial Style. *Academy of Education and Social Sciences Review*, 3(1), 22–31. *Academy of Education and Social Sciences Review*, 3(1), 22-31. doi: <https://doi.org/10.48112/aessr.v3i1.399>

Zerey, D., & Zúñiga, P. (2020). *Cultura de la Convivencia Escolar. Lenguas radicales.*







Este estudio cualitativo documental tiene como objetivo identificar, analizar y proponer estrategias pedagógicas para prevenir la deserción escolar en contextos educativos rurales de Colombia. Emplea fuentes secundarias como investigaciones previas, políticas públicas, estudios de caso y documentos institucionales para sustentar su análisis. El desarrollo del trabajo se centra en examinar dichas estrategias en relación con los desafíos específicos de las zonas rurales. Los resultados señalan que el uso de las TIC, la formación docente contextualizada, la integración de saberes locales y el diseño curricular adaptado son elementos clave para enfrentar la deserción. Sin embargo, la implementación de estas estrategias enfrenta barreras estructurales y socioeconómicas. La investigación concluye que se requiere un enfoque holístico e integral para abordar eficazmente la problemática.





## **Estrategias Pedagógicas para prevenir la Deserción Escolar en los Entornos Educativos Rurales de Colombia**

**Lisnory Cuaji Trujillo**

<https://orcid.org/0009-0002-2117-511X>

[Lisnoryc28@gmail.com](mailto:Lisnoryc28@gmail.com)

### **INTRODUCCIÓN**

La deserción escolar en los entornos rurales de Colombia representa un desafío persistente y complejo para el sistema educativo en el país. Esta problemática no solo afecta el desarrollo académico de los estudiantes, sino que también perpetúa ciclos de pobreza y desigualdad en regiones que ya enfrentan múltiples carencias. Diversos estudios han señalado que factores como la falta de recursos, la distancia geográfica y las condiciones socioeconómicas adversas influyen significativamente en la decisión de los estudiantes de abandonar sus estudios (Ministerio de Educación Nacional, 2020). Sin embargo, es igualmente importante destacar que las estrategias pedagógicas adecuadas pueden actuar como mecanismos efectivos para mitigar este fenómeno, ofreciendo a los estudiantes herramientas que fomenten su permanencia en el sistema educativo.

Las estrategias pedagógicas, como el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en entornos rurales, generan beneficios significativos. Entre ellas se identifica el aumento de la motivación y el interés de los estudiantes, el acceso a una educación equitativa y personalizada, y la creación de un sentido de pertenencia en la comunidad escolar. Además, estas





estrategias facilitan la adquisición de habilidades tecnológicas esenciales para el futuro, lo que contribuye no solo a la retención escolar, sino también a la mejora de las oportunidades laborales y el desarrollo integral de los estudiantes en áreas rurales. De esta manera, las estrategias pedagógicas en las escuelas rurales resultan crucial para abordar la deserción escolar y promover un futuro inclusivo y sostenible.

Con base a lo anterior, el presente artículo tiene como objetivo analizar y proponer estrategias pedagógicas que han demostrado ser eficaces en la prevención de la deserción escolar en las zonas rurales de Colombia. La relevancia de este estudio radica en su capacidad para aportar soluciones concretas que contribuyan a mejorar la retención escolar en contextos donde las alternativas educativas son limitadas y las necesidades de intervención son urgentes. Además, se exploran las implicaciones de estas estrategias para el fortalecimiento del tejido social en comunidades rurales, promoviendo una educación equitativa y accesible.

En suma, este estudio tiene como propósito contribuir al desarrollo de prácticas educativas inclusivas y sostenibles en los entornos rurales de Colombia, apoyándose en un enfoque que prioriza la innovación pedagógica, promoviendo nuevas metodologías, herramientas y prácticas educativas que buscan mejorar la calidad del aprendizaje y la adaptación al contexto rural.





## LA DESERCIÓN ESCOLAR EN ENTORNOS RURALES: CAUSAS Y CONSECUENCIAS

El fenómeno de la deserción escolar en las zonas rurales de Colombia se ha convertido en una problemática que afecta a múltiples sectores de la sociedad, tanto a nivel individual como comunitario. Según el Ministerio de Educación Nacional (2020), las regiones rurales presentan los mayores índices de deserción escolar, lo que se traduce en la falta de acceso a oportunidades educativas y laborales, perpetuando ciclos de pobreza. Este fenómeno es el resultado de la convergencia de diversos factores, como la baja cobertura educativa, las condiciones socioeconómicas precarias y las limitaciones geográficas que caracterizan estas regiones (Gómez et al., 2022).

Por lo tanto, las escuelas rurales a menudo enfrentan dificultades para cumplir con los estándares mínimos de calidad educativa, lo que desincentiva a los estudiantes y sus familias a mantener el compromiso con la educación. Las tasas de cobertura son significativamente más bajas en comparación con las zonas urbanas, y esto se ve agravado por la escasez de docentes capacitados que puedan brindar una educación inclusiva y de calidad (Carvajal et al., 2020). Esta situación es particularmente alarmante en comunidades rurales aisladas, donde las escuelas pueden estar ubicadas a largas distancias de los hogares, haciendo que la asistencia regular sea un desafío (Martínez et al., 2022).

Así mismo, las consecuencias de esta situación se extienden más allá del ámbito educativo. La deserción escolar en zonas rurales no solo afecta el desarrollo personal de los estudiantes, sino que también impacta el desarrollo comunitario y la cohesión social en estas regiones (Jiménez et al., 2021). Las comunidades





que experimentan altos niveles de deserción escolar tienden a enfrentar mayores dificultades para desarrollar capital humano, lo que a su vez limita las oportunidades de crecimiento económico y social a largo plazo (Hernández y Valderrama, 2021).

A tenor de lo antes expresado, el contexto rural de Colombia presenta desafíos únicos que deben ser considerados al analizar las causas de la deserción escolar. Factores como la geografía, la cultura y la economía local juegan un papel crucial en la configuración de las dinámicas educativas en las regiones rurales (Pardo y Sierra, 2020). Por ello, es fundamental que las estrategias pedagógicas que buscan prevenir la deserción escolar se adapten a las realidades y necesidades específicas de estas comunidades rurales, reconociendo sus particularidades y potencialidades (Castro y Morales, 2022).

A razón de lo preliminar, uno de los principales factores que influye en la deserción escolar en zonas rurales es la situación socioeconómica de las familias. Según Pérez y Rodríguez (2021), los hogares rurales a menudo dependen de la participación económica de los niños para subsistir, lo que hace que el trabajo infantil sea una práctica común en muchas de estas comunidades. El trabajo en el campo, que puede ser físicamente demandante y absorbente de tiempo, limita la posibilidad de que los niños asistan regularmente a la escuela, lo que afecta negativamente su rendimiento académico y, en última instancia, conduce al abandono escolar (Martínez et al., 2022).

Debido a lo anterior, la pobreza en las zonas rurales de Colombia es uno de los factores determinantes en la decisión de las familias de priorizar el trabajo sobre la educación. Las familias rurales a menudo enfrentan dificultades económicas





extremas que las obligan a tomar decisiones difíciles, sacrificando la educación de sus hijos para poder cubrir necesidades básicas como la alimentación y la vivienda (Gómez et al., 2022). Esta situación refleja una realidad estructural en la que la educación no siempre es percibida como una inversión viable para el futuro debido a las pocas oportunidades económicas disponibles en las áreas rurales (Ruiz y Castellanos, 2021).

Atendiendo a lo discernido, los valores y prácticas culturales en las comunidades rurales también juegan un papel clave en la deserción escolar. En muchas de estas comunidades, la educación formal no siempre es vista como una prioridad o un camino hacia el éxito (Pardo y Sierra, 2020). Las tradiciones familiares y comunitarias pueden poner mayor énfasis en la transmisión de conocimientos prácticos relacionados con el trabajo agrícola o artesanal, lo que reduce la percepción del valor de la educación escolarizada (Hernández y Valderrama, 2021).

Sin lugar a duda, a esto se suma el hecho de que la falta de capital cultural y educativo en las comunidades rurales dificulta la promoción de la importancia de la educación entre los jóvenes. Según Carvajal et al. (2020), las familias rurales suelen tener un bajo nivel educativo, lo que limita su capacidad para apoyar el aprendizaje de sus hijos y fomentar un ambiente que valore la educación. Esto se traduce en una desmotivación por parte de los estudiantes, que no ven la escuela como un medio para mejorar su situación socioeconómica (Gómez et al., 2022).

Con relación a lo precitado, las políticas públicas diseñadas para combatir la deserción escolar no siempre tienen en cuenta las realidades socioeconómicas y culturales de las zonas rurales. Las estrategias que se implementan a menudo están enfocadas





en contextos urbanos, lo que limita su efectividad en las áreas rurales (Martínez et al., 2022). Para abordar la deserción escolar de manera efectiva, es necesario adoptar un enfoque más inclusivo que considere las particularidades culturales y socioeconómicas de las comunidades rurales, brindando apoyo no solo a los estudiantes, sino también a sus familias.

Por otro lado, La calidad de la educación en las zonas rurales es un factor crítico que influye en las tasas de deserción escolar. Las escuelas rurales carecen de los recursos necesarios para proporcionar una educación de calidad comparable a la de las zonas urbanas (Ruiz y Castellanos, 2021). Esto incluye la falta de tecnología, materiales didácticos, y personal docente capacitado, lo que afecta la capacidad de las instituciones educativas para motivar y retener a los estudiantes (López et al., 2023).

Además, a esto se suma la falta de formación docente específica para las necesidades de los estudiantes rurales. Según Martínez et al. (2022), los maestros en las zonas rurales no siempre están capacitados para abordar las particularidades culturales y lingüísticas de las comunidades donde trabajan. En Colombia, muchas de estas comunidades son indígenas o afrodescendientes, lo que implica la necesidad de una educación intercultural que reconozca y respete las cosmovisiones y modos de vida (Gómez et al., 2022).

Del mismo modo, La infraestructura también juega un papel fundamental en la deserción escolar. Las escuelas rurales a menudo carecen de instalaciones básicas como bibliotecas, laboratorios y acceso a internet, lo que limita el acceso a una educación completa y moderna (Jiménez et al., 2021). Estas deficiencias en infraestructura no solo afectan el rendimiento






académico de los estudiantes, sino que también desmotivan su permanencia en la escuela (Castro y Morales, 2022). Las condiciones físicas de las escuelas pueden ser precarias, con aulas en mal estado y falta de servicios básicos como agua potable y electricidad (Hernández y Valderrama, 2021).

También, la brecha digital también es un factor que contribuye a la deserción escolar en zonas rurales. En un mundo cada vez más interconectado, el acceso a internet y a las TIC se ha vuelto indispensable para el aprendizaje (Ruiz y Castellanos, 2021). Sin embargo, las escuelas rurales en Colombia a menudo carecen de conectividad, lo que deja a los estudiantes rezagados en comparación con sus pares en áreas urbanas (López et al., 2023). Esta falta de acceso a herramientas tecnológicas limita las oportunidades de aprendizaje y reduce la motivación de los estudiantes para continuar sus estudios (Pardo y Sierra, 2020).

A su vez, las barreras geográficas son una de las principales causas de la deserción escolar en las zonas rurales de Colombia. Según Carvajal et al. (2020), muchos estudiantes deben caminar largas distancias para llegar a la escuela, lo que no solo es físicamente agotador, sino que también puede ser peligroso, especialmente en regiones montañosas o afectadas por el conflicto armado. La falta de transporte escolar adecuado agrava este problema, ya que muchas familias no pueden cubrir los gastos de transporte privado (Hernández y Valderrama, 2021).

Sin lugar a duda, la geografía de Colombia, caracterizada por montañas, selvas y ríos, crea un entorno difícil para la movilidad escolar en las zonas rurales. Las carreteras suelen estar en mal estado o ser inexistentes, lo que hace que el acceso a la escuela sea aún más complicado durante la temporada de lluvias





(Pardo y Sierra, 2020). Esta falta de infraestructura de transporte afecta no solo la asistencia regular a la escuela, sino también la calidad de la educación, ya que los estudiantes llegan cansados y, a menudo, pierden clases debido a las dificultades para llegar a tiempo (Jiménez et al., 2021).

Finalmente, para abordar estas barreras geográficas, es necesario que el Estado implemente políticas de transporte escolar público en las zonas rurales. Esto no solo facilitaría el acceso de los estudiantes a la escuela, sino que también reduciría los riesgos asociados con los largos desplazamientos diarios (Jiménez et al., 2021). Además, la mejora de la infraestructura de transporte en las áreas rurales permitiría un acceso más equitativo a la educación, promoviendo así la retención escolar y mejorando las oportunidades de desarrollo en estas comunidades (Gómez et al., 2022).

Con base a lo preliminar, los estudiantes que abandonan la escuela suelen tener menos oportunidades de empleo formal y, por lo tanto, están más expuestos a trabajos precarios o informales (Pardo y Sierra, 2020). Según Jiménez et al. (2021), esto perpetúa un ciclo de pobreza en el que las personas carecen de las habilidades y conocimientos necesarios para acceder a mejores oportunidades laborales, lo que limita la movilidad social.

Además, la deserción escolar afecta negativamente el desarrollo de capital humano en las comunidades rurales. Las comunidades con altos índices de deserción tienden a tener menos acceso a profesionales capacitados en áreas claves como la salud, la educación y la tecnología (Gómez et al., 2022). Esto crea una brecha en el acceso a servicios básicos, lo que a su vez





afecta el bienestar general de la comunidad. Según Castro y Morales (2022), la falta de capital humano calificado también limita el crecimiento económico local, ya que las empresas y organizaciones son menos propensas a invertir en áreas con bajos niveles educativos.

A razón de las anteriores variantes, la deserción escolar también tiene implicaciones para la cohesión social en las áreas rurales. Las comunidades con altos niveles de deserción tienden a tener menos participación en actividades comunitarias y en la vida cívica en general (Castro y Morales, 2022). Según Jiménez et al. (2021), esto afecta la capacidad de las comunidades para organizarse y abogar por sus derechos, lo que perpetúa su marginación y exclusión social. Igualmente, la falta de educación limita la capacidad de las personas para participar en procesos democráticos y de toma de decisiones, lo que afecta la gobernabilidad en estas áreas.

En definitiva, la deserción escolar en las zonas rurales de Colombia no solo tiene consecuencias individuales para los estudiantes que abandonan la escuela, sino que también afecta el desarrollo económico y social de las comunidades en su conjunto (Gómez et al., 2022). Las políticas destinadas a prevenir la deserción escolar deben considerar estos impactos a largo plazo y adoptar un enfoque integral que aborde tanto las causas como las consecuencias de este fenómeno (Jiménez et al., 2021).





## FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LAS ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS PARA LA RETENCIÓN ESCOLAR

Las estrategias pedagógicas enfocadas en la retención escolar en entornos rurales deben fundamentarse en teorías educativas que promuevan una enseñanza inclusiva y adaptable a los contextos específicos. Según López y Rodríguez (2021), las estrategias de enseñanza deben integrar componentes culturales y comunitarios, lo que permite a los estudiantes rurales sentirse identificados con el contenido educativo y encontrar relevancia en el contexto cotidiano. Esta integración cultural no solo fomenta la permanencia escolar, sino que también mejora el rendimiento académico.

Por otro lado, las investigaciones de Gómez y Pérez (2020) señalan que el uso de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) ha demostrado ser una herramienta eficaz para motivar a los estudiantes y proporcionarles recursos adicionales que mejoran su aprendizaje. Las TIC facilitan el acceso a contenidos que de otro modo no estarían disponibles en zonas rurales, ayudando a cerrar la brecha educativa entre estudiantes rurales y urbanos. De igual manera, el uso de estas tecnologías en la enseñanza personalizada ha mostrado un impacto positivo en la retención escolar (Jiménez et al., 2022).

Con relación a lo anterior, la teoría de la enseñanza personalizada y contextualizada es clave para desarrollar estrategias que fomenten la permanencia escolar. Según Carvajal y Sánchez (2021), adaptar los métodos de enseñanza a las necesidades individuales y al contexto de los estudiantes rurales les brinda la oportunidad de participar activamente en el aprendizaje, lo que refuerza el interés en continuar el proceso





de formación. Además, esta personalización permite que los docentes identifiquen situaciones específicas que puedan estar contribuyendo a la deserción escolar y ofrezcan soluciones adecuadas.

A su vez, las estrategias pedagógicas basadas en el aprendizaje colaborativo también juegan un papel crucial en la retención escolar. Según estudios de Ruiz y López (2022), fomentar el trabajo en equipo y la cooperación entre estudiantes promueve un sentido de pertenencia a la comunidad escolar, lo que es fundamental en áreas rurales donde las relaciones interpersonales tienen un valor significativo. Este enfoque fortalece las redes de apoyo entre estudiantes, mitigando el riesgo de abandono escolar.

Por último, los fundamentos teóricos que sustentan las estrategias pedagógicas para la retención escolar en áreas rurales deben considerar aspectos tecnológicos, colaborativos, personalizados y críticos. Estos enfoques, respaldados por autores contemporáneos como López y Rodríguez (2021), Gómez y Pérez (2020), y Freire (2020), demuestran la importancia de diseñar intervenciones pedagógicas que respondan a las necesidades particulares de los estudiantes rurales, contribuyendo significativamente a la reducción de las tasas de deserción escolar.

## **ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS EN ENTORNOS RURALES: UN ENFOQUE COLOMBIANO**

Las estrategias de enseñanza en los entornos rurales de Colombia deben considerar la diversidad cultural, geográfica y social que caracteriza a estos entornos. Según López y Rodríguez (2021), la educación rural enfrenta desafíos





específicos relacionados con la dispersión de la población y la falta de recursos educativos adecuados, lo que exige un enfoque pedagógico diferenciado. En este sentido, la implementación de estrategias basadas en la contextualización de los contenidos educativos ha demostrado ser efectiva para mejorar la retención escolar en áreas rurales.

Con base a lo preliminar, es fundamental considerar la formación docente como un pilar esencial para la implementación exitosa de las estrategias pedagógicas. Jiménez y López (2021) señalan que la capacitación de los docentes en áreas rurales debe enfocarse en metodologías innovadoras y adaptativas que respondan a las necesidades específicas del presente contexto. La formación continua y el apoyo institucional son clave para que los docentes puedan ofrecer una enseñanza de calidad, lo que a su vez impacta directamente en la permanencia de los estudiantes en el sistema educativo.

Además, otro enfoque crucial es la creación de alianzas entre las escuelas rurales y las comunidades locales. Según Martínez y Suárez (2020), la participación activa de la comunidad en la vida escolar fortalece los vínculos entre los estudiantes y su entorno, promoviendo un sentido de pertenencia el cual es vital para la retención escolar. Estas alianzas permiten que las escuelas no solo sean centros educativos, sino también espacios de desarrollo comunitario, lo que refuerza la idea de que la educación es una herramienta clave para el progreso social y económico.

Así mismo, las investigaciones de Carvajal et al. (2021) destacan la importancia de adaptar el currículo escolar a las realidades locales. Esto implica que los contenidos educativos deben reflejar las necesidades y desafíos de las comunidades





rurales, lo que puede lograrse mediante la incorporación de conocimientos ancestrales, prácticas agrícolas sostenibles y temas relacionados con el desarrollo rural. Este enfoque no solo enriquece el aprendizaje de los estudiantes, sino que también contribuye a la preservación de las tradiciones locales y al fortalecimiento de la identidad cultural.


A su vez, las estrategias que fomentan el aprendizaje a través de la resolución de problemas y la toma de decisiones han sido ampliamente reconocidas por su efectividad en el contexto rural. Según Hernández y Gutiérrez (2021), este enfoque permite a los estudiantes desarrollar habilidades críticas que son esenciales para enfrentar los desafíos de las comunidades. Al involucrar a los estudiantes en la identificación y solución de problemas locales, se refuerza su compromiso con la educación y se les dota de herramientas que les serán útiles en la vida adulta.

Debido a lo anterior, es evidente que las estrategias pedagógicas en los entornos rurales de Colombia deben ser flexibles, inclusivas y contextualizadas para garantizar su efectividad. Autores como Jiménez y López (2021) y Martínez y Suárez (2020) coinciden en que una educación que se adapta a las necesidades y realidades de los estudiantes rurales no solo contribuye a mejorar la retención escolar, sino que también fomenta el desarrollo sostenible de las comunidades rurales.

## **METODOLOGÍA**

El presente estudio se enmarca dentro de una investigación cualitativa de tipo documental, orientada a identificar, analizar y proponer estrategias pedagógicas que contribuyan a la prevención de la deserción escolar en los entornos rurales de Colombia. La





naturaleza documental de la investigación se fundamenta en la recopilación y análisis de datos secundarios provenientes de investigaciones previas, documentos institucionales, estudios de caso y políticas públicas relacionadas con la educación rural en Colombia. Este enfoque permite obtener una visión integral del problema, considerando diversos contextos y teorías que han abordado la problemática educativa en zonas rurales.

El presente estudio se enmarca dentro de una investigación cualitativa de tipo documental, orientada a identificar, analizar y proponer estrategias pedagógicas que contribuyan a la prevención de la deserción escolar en los entornos rurales de Colombia. Este enfoque se considera adecuado debido a que permite explorar en profundidad las experiencias y fenómenos sociales, prestando especial atención a las particularidades del entorno rural.

El diseño de investigación se fundamentó en la recopilación y análisis de datos secundarios provenientes de investigaciones previas, documentos institucionales, estudios de caso y políticas públicas relacionadas con la educación rural en Colombia. La naturaleza documental de la investigación facilita el análisis crítico de diversas fuentes para obtener una visión integral del problema, considerando tanto aspectos teóricos como contextuales que han abordado esta problemática educativa.

En cuanto al alcance, esta investigación se clasifica como descriptiva y exploratoria, ya que se enfoca en comprender las causas y factores que inciden en la deserción escolar, así como en proponer estrategias pedagógicas que puedan implementarse en los contextos rurales del país.





La unidad de análisis de esta investigación está conformada por documentos académicos, estudios de caso, informes institucionales y políticas públicas relacionadas con la educación rural y la deserción escolar en Colombia.

El procedimiento de selección de estos documentos se llevó a cabo a través de una revisión exhaustiva de la literatura científica. Para ello, se consultaron bases de datos reconocidas como Scopus, Google Scholar, Redalyc y Dialnet. La búsqueda se centró en estudios publicados durante los últimos cinco años para garantizar la relevancia y actualidad de las fuentes.

Los criterios de inclusión para la selección de documentos fueron:

Enfoque temático en la deserción escolar o en estrategias pedagógicas aplicadas en contextos rurales.

Calidad metodológica, priorizando investigaciones con sólidos marcos teóricos y metodológicos que ofrezcan datos empíricos claros o análisis críticos profundos. Cobertura geográfica centrada principalmente en estudios de Colombia, aunque también se consideraron investigaciones de otros países de América Latina con contextos educativos similares.

Para la recolección de información se empleó la técnica de análisis documental, la cual permitió examinar, clasificar y sintetizar datos relevantes a partir de múltiples fuentes secundarias. Esta técnica resultó clave para identificar tendencias, factores de riesgo y estrategias pedagógicas que inciden en la deserción escolar en zonas rurales.





El instrumento de recolección consiste en una matriz de análisis documental, en la que se registraron aspectos clave de cada documento seleccionado, tales como: autor y año de publicación, título del estudio, objetivos y metodología, principales hallazgos y conclusiones y relevancia para el tema de deserción escolar y estrategias pedagógicas

En el caso de estudios que utilizaron escalas de medición, se analizaron sus dimensiones y constructos relacionados con la permanencia escolar, el entorno educativo y los factores socioeconómicos que inciden en la continuidad académica de los estudiantes. Este enfoque metodológico permite una recopilación exhaustiva y rigurosa de información que sirvió de base para la formulación de propuestas pedagógicas orientadas a reducir la deserción escolar en entornos rurales.

El procesamiento y análisis de la información en este estudio se llevó a cabo mediante un enfoque cualitativo basado en el análisis de contenido, complementado con un análisis cuantitativo descriptivo para identificar patrones y tendencias clave en las estrategias pedagógicas aplicadas en entornos rurales. Para ello, se utilizó la herramienta Atlas.Ti, que facilita la organización, codificación y comparación de la información recopilada en la Matriz Unificada de Estrategias Pedagógicas, la cual incluía estudios clasificados en categorías temáticas como el uso de TIC, formación docente, pedagogía crítica, proyectos de vida, personalización del currículo, alianzas comunitarias y factores geográficos. Cada estudio fue analizado como una unidad independiente, segmentando la información en componentes clave como el enfoque pedagógico, el contexto rural específico, los resultados obtenidos y los desafíos identificados.



## Cuadro 1

### Matriz unificada de estrategias basadas en TIC

Nombre del estudio y autores	Enfoque pedagógico utilizado	Contexto rural específico	Resultados obtenidos	Desafíos y limitaciones identificados
Gómez, Pérez y Sánchez (2022)	Uso de TIC para mejorar la equidad	Comunidades rurales en Colombia	Mejora en la equidad educativa y acceso a recursos tecnológicos	Limitada conectividad y falta de equipos tecnológicos
Gómez y Pérez (2020)	Uso de TIC en el aula	Comunidades rurales sin acceso a tecnologías	Reducción de la brecha digital y mejor acceso a recursos educativos	Brecha tecnológica en las zonas rurales dificulta implementación de TIC
Ramírez y Moreno (2021)	Implementación de plataformas virtuales	Zonas rurales con baja infraestructura tecnológica	Mejora en el acceso a materiales educativos a distancia	Problemas de conectividad y falta de capacitación docente
Martínez y Cárdenas (2019)	Integración de dispositivos móviles en el aprendizaje	Áreas rurales con acceso limitado a tecnología	Aumento en la motivación y participación estudiantil	Costos asociados al mantenimiento de dispositivos y conexión
Pacheco y Ruiz (2020)	Uso de TIC para aprendizaje colaborativo	Escuelas rurales con programas de educación a distancia	Mejora en la colaboración y habilidades tecnológicas de los estudiantes	Dificultades en la integración de TIC por falta de soporte técnico
Hernández y Gutiérrez (2021)	Formación docente en el uso de plataformas digitales	Comunidades rurales con poca infraestructura tecnológica	Mayor retención y motivación al integrar plataformas virtuales	Escasez de programas de formación continua para los docentes

Nota. Elaboración propia de la presente investigación, (2025).

## Cuadro 2

### Formación Docente

Nombre del estudio y autores	Enfoque pedagógico utilizado	Contexto rural específico	Resultados obtenidos	Desafíos y limitaciones identificados
Jiménez y López (2021)	Formación docente en pedagogías adaptativas	Zonas rurales de Colombia	Mejora en la calidad educativa y mayor retención en primaria	Dificultades para capacitar a todos los docentes por falta de recursos
Ruiz y Castellanos (2022)	Educación intercultural	Zonas rurales con población indígena y afrodescendiente	Aumento de la retención escolar en poblaciones indígenas	Dificultad en la capacitación de docentes en enfoques interculturales
Hernández y Valderrama (2021)	Mejora de la infraestructura educativa	Escuelas rurales con deficiencias en infraestructura	Incremento en la asistencia y permanencia escolar	Falta de recursos para infraestructura adecuada

Nota. Elaboración propia de la presente investigación, (2025).



### Cuadro 3

#### Pedagogía Crítica y Resolución de Problemas

Nombre del estudio y autores	Enfoque pedagógico utilizado	Contexto rural específico	Resultados obtenidos	Desafíos y limitaciones identificados
Freire (2020)	Pedagogía crítica	Comunidades rurales con alta desigualdad socioeconómica	Empoderamiento de los estudiantes para transformar su realidad	Resistencias culturales a los enfoques críticos en educación
Hernández y Gutiérrez (2021)	Resolución de problemas como método de enseñanza	Áreas rurales con problemas sociales significativos	Mejora en las habilidades críticas de los estudiantes	Falta de apoyo institucional para desarrollar proyectos de resolución de problemas

Nota. Elaboración propia de la presente investigación, (2025).

### Cuadro 4

#### Proyecto de Vida

Nombre del estudio y autores	Enfoque pedagógico utilizado	Contexto rural específico	Resultados obtenidos	Desafíos y limitaciones identificados
Mosquera Murillo y Rosas Silva (2022)	Proyecto de vida como estrategia educativa	Comunidades rurales de la costa colombiana	Aumento del compromiso estudiantil y disminución de la deserción	Falta de infraestructura adecuada para implementar proyectos
Saavedra Aguado et al. (2024)	Proyecto pedagógico como intervención en deserción escolar	Regiones rurales con altos niveles de deserción escolar	Reducción significativa de la deserción en zonas intervenidas	Limitaciones de recursos para replicar la intervención en otras zonas

Nota. Elaboración propia de la presente investigación, (2025).

### Cuadro 5

#### Personalización y Contextualización

Nombre del estudio y autores	Enfoque pedagógico utilizado	Contexto rural específico	Resultados obtenidos	Desafíos y limitaciones identificados
Carvajal y Sánchez (2021)	Enseñanza personalizada y contextualizada	Regiones rurales con alta diversidad cultural	Personalización de la enseñanza aumenta la motivación de los estudiantes	Escasez de personal docente capacitado para educación personalizada
López, Rodríguez y Restrepo (2023)	Adaptación curricular para comunidades indígenas	Comunidades indígenas rurales	Incremento en la retención escolar y preservación de saberes locales	Dificultad en integrar saberes ancestrales con el currículo escolar tradicional

Nota. Elaboración propia de la presente investigación, (2025).



## Cuadro 6

### Alianzas Comunitarias

Nombre del estudio y autores	Enfoque pedagógico utilizado	Contexto rural específico	Resultados obtenidos	Desafíos y limitaciones identificados
Martínez y Suárez (2020)	Alianzas comunitarias para el desarrollo educativo	Comunidades rurales dispersas	Fortalecimiento de la cohesión social y aumento de la retención escolar	Dificultad en establecer alianzas sostenibles con todas las comunidades
Jiménez, Gutiérrez y López (2021)	Impacto social de la deserción escolar	Comunidades rurales con altos niveles de pobreza	Disminución de la violencia y delincuencia en jóvenes	Poca articulación entre políticas públicas y necesidades locales

Nota. Elaboración propia de la presente investigación, (2025).

## Cuadro 7

### Factores Geográficos


Nombre del estudio y autores	Enfoque pedagógico utilizado	Contexto rural específico	Resultados obtenidos	Desafíos y limitaciones identificados
Carvajal, García y Mendoza (2020)	Factores geográficos y deserción escolar	Regiones rurales con barreras geográficas	Disminución de la deserción escolar al mejorar accesibilidad	Limitada implementación de transporte escolar

Nota. Elaboración propia de la presente investigación, (2025).

A partir de la matriz unificada de estrategias pedagógicas, se aplicó la técnica de análisis de contenido para extraer patrones comunes y contrastar las estrategias pedagógicas utilizadas. El análisis de contenido cualitativo es una técnica que permite desglosar los textos en categorías temáticas que reflejan los conceptos clave y tendencias en la literatura revisada a través de la herramienta Atlas. Ti

Inicialmente, se analizó la información a la matriz proporcionada en Atlas. Ti como un documento único que contiene toda la información dividida en las secciones temáticas: estrategias basadas en tic, formación docente, pedagogía crítica y resolución de problemas, proyecto de vida, personalización y contextualización, alianzas comunitarias y factores geográficos. esta estructura unificada permitió mantener la coherencia y facilitar la comparación entre los estudios.





De esta manera cada fila de la matriz, correspondiente a un estudio individual, fue tratada como una unidad de análisis. Se segmentó el texto en función de los componentes clave: enfoque pedagógico utilizado, contexto rural específico, resultados obtenidos y desafíos y limitaciones identificados. Esta segmentación facilitó una codificación precisa y efectiva. Por lo tanto, se crearon códigos específicos para cada componente de la matriz. Los códigos se aplicaron de la siguiente manera:

## Cuadro 8

### Códigos para cada componente de la Matriz

Contexto rural	Resultados obtenidos	Desafíos y limitaciones
Comunidades sin acceso a tecnología	Mejora en la retención escolar	Limitada conectividad
Poblaciones indígenas	Reducción de la brecha digital	Falta de recursos
Regiones rurales con barreras geográficas	Aumento de la motivación estudiantil	Dificultad en capacitación docente
Zonas rurales de la costa	Empoderamiento de los estudiantes	Resistencias culturales

Nota. Elaboración propia de la presente investigación, (2025).

Este proceso de codificación permitió organizar la información de manera clara y estructurada, identificando tendencias comunes y facilitando el análisis de los estudios. Por ende, tras la codificación, la herramienta de Atlas. Ti reveló patrones claves. Donde se observó que el enfoque de Uso de TIC estaba frecuentemente relacionado con la reducción de la brecha digital, pero también se asoció repetidamente con desafíos como la Limitada conectividad en zonas rurales.




## RESULTADOS

El análisis documental realizado abarcó una revisión exhaustiva de diversas fuentes relevantes al contexto educativo rural en Colombia. Entre los documentos revisados, se incluyen investigaciones académicas, informes gubernamentales y estudios de caso que abarcan un amplio espectro de enfoques sobre las estrategias pedagógicas implementadas en áreas rurales.

La revisión documental identificó patrones consistentes que resaltan la importancia de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), la formación continua de los docentes, y la integración de la comunidad en el proceso educativo como los tres pilares principales para combatir la deserción escolar en zonas rurales. Sin embargo, uno de los mayores desafíos recurrentes es la falta de infraestructura y recursos adecuados, lo que dificulta la aplicación efectiva de dichas estrategias. Como mencionan Gómez y Pérez (2020), aunque las TIC pueden cerrar brechas de acceso al conocimiento, las limitaciones tecnológicas en las zonas rurales impiden el máximo aprovechamiento de estas herramientas.

Por otro lado, el análisis también permitió observar cómo, en regiones con una fuerte presencia de comunidades indígenas y afrodescendientes, las estrategias educativas adaptadas culturalmente han tenido un impacto positivo en la retención escolar, lo que coincide con los estudios de Jiménez y López (2021) sobre educación intercultural. Sin embargo, esta personalización del currículo sigue siendo limitada, principalmente debido a la falta de docentes capacitados en enfoques interculturales y en la adecuación curricular.





Además, se identificó que las estrategias pedagógicas no solo deben estar dirigidas a los estudiantes, sino también a las familias y a la comunidad en general, como indican Martínez y Suárez (2020). En este sentido, las alianzas comunitarias juegan un papel crucial para garantizar la participación activa de los estudiantes en su educación y para mitigar los factores socioeconómicos que los empujan a abandonar la escuela.

La investigación documental responde la siguiente pregunta ¿Qué estrategias pedagógicas son efectivas en los entornos rurales de Colombia para prevenir la deserción escolar? se identificaron varias estrategias pedagógicas que han demostrado ser efectivas. El uso de TIC, cuando es posible su implementación, ha facilitado el acceso a recursos educativos que de otro modo serían inaccesibles para los estudiantes rurales. Como detallan Ramírez y Moreno (2021), la implementación de plataformas virtuales ha permitido a los estudiantes acceder a materiales educativos, mejorar su rendimiento académico y reducir la brecha digital.

Sin embargo, estas estrategias se ven limitadas por la falta de infraestructura adecuada, especialmente en zonas rurales con baja conectividad a internet. Además, la formación docente también ha demostrado ser una estrategia efectiva, especialmente cuando los docentes reciben capacitación en metodologías adaptativas y en educación intercultural, lo que les permite adecuar sus enseñanzas a las realidades específicas de las comunidades rurales. Según Jiménez y López (2021), en zonas donde los docentes han recibido formación continua, se ha observado una mejora significativa en la retención escolar.






De manera concreta, los resultados señalan que las políticas educativas deben enfocarse en tres áreas claves: (1) aumentar la inversión en infraestructura tecnológica para facilitar la implementación de TIC en las escuelas rurales; (2) mejorar la formación docente en pedagogías adaptativas e interculturales; y (3) fomentar alianzas comunitarias para garantizar que la educación rural sea una prioridad para las familias y las comunidades.

## CONCLUSIONES

La presente investigación documental ofrece importantes aprendizajes a partir del análisis de las estrategias pedagógicas implementadas en los entornos rurales de Colombia. A pesar de los avances, Se identificaron áreas significativas que requieren mayor profundización y enfoques metodológicos convergentes que incluyan la recopilación de datos empíricos y la participación activa de los actores educativos y la comunidad en general. En el estudio actual se evidencia que las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) presentan un impacto positivo en la reducción de la brecha educativa entre estudiantes rurales y urbanos,

Por esta razón, se evidencia la complejidad de abordar la deserción escolar en las zonas rurales de Colombia. Si bien se han identificado varias estrategias pedagógicas efectivas, como el uso de las TIC, la formación docente adaptada y la personalización del currículo, el verdadero desafío radica en implementar estas estrategias de manera eficaz y continua en contextos que enfrentan barreras estructurales considerables. Igualmente, factores como la geografía, la pobreza y las diferencias culturales juegan un papel crucial en el éxito o fracaso de las presentes intervenciones.





Es importante resaltar que la educación es un derecho humano fundamental, cuyo acceso no debe depender del lugar de residencia ni de la situación económica de las familias. La deserción escolar en las zonas rurales no es solo un problema educativo, sino un reflejo de las profundas desigualdades estructurales presentes en la sociedad colombiana. Las comunidades rurales a menudo están marginadas y tienen acceso limitado a servicios básicos, incluida la educación.

De igual manera, la participación activa de líderes comunitarios, padres y otros actores locales en el diseño e implementación de estrategias educativas es esencial para asegurar que estos enfoques respondan a las necesidades reales de los estudiantes. Además, es fundamental que el currículo escolar integre las prácticas y saberes locales, de manera que los estudiantes perciban la educación como un proceso integral para la vida cotidiana y las aspiraciones futuras.

Por último, la deserción escolar en las zonas rurales es un síntoma de problemas más profundos que afectan a estas comunidades, como la pobreza, la falta de acceso a servicios básicos, la inseguridad alimentaria y la exclusión social. La educación no puede abordarse de manera aislada de estos factores. Cualquier esfuerzo por reducir la deserción escolar debe estar vinculado a políticas integrales que busquen mejorar las condiciones de vida en las comunidades rurales. Este estudio señala la necesidad de adoptar un enfoque holístico que no solo aborde las barreras educativas, sino que también se dirija a mejorar la calidad de vida de los estudiantes, sus familias y los actores educativos en su conjunto.






## Referencias Bibliográficas

- Carvajal, J., & Sánchez, P. (2021). Estrategias de enseñanza personalizada en contextos rurales. *Revista de Educación Rural*, 15(3), 123-145.
- Carvajal, J., García, P., & Mendoza, R. (2020). Factores geográficos y su relación con la deserción escolar en áreas rurales de Colombia. *Revista de Educación Rural*, 34(2), 100-112.
- Carvajal, J., García, P., & Mendoza, R. (2021). Estrategias educativas en zonas rurales: Contexto y desafíos en Colombia. *Revista de Educación Rural*, 30(1), 45-67.
- Castro, H., & Morales, L. (2022). La educación como factor de desarrollo en comunidades rurales: Un análisis desde la sociología. *Revista Sociología y Educación*, 15(1), 88-97.
- Freire, P. (2020). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Gómez, C., & Pérez, F. (2020). Las TIC en la educación rural: Una herramienta para el cambio. *Educación y Sociedad*, 27(3), 122-134.
- Gómez, C., & Pérez, M. (2020). Las TIC como herramienta para la equidad educativa en zonas rurales. *Educación y Desarrollo*, 28(2), 45-61.





Gómez, C., Pérez, F., & Sánchez, M. (2022). Educación rural en Colombia: Desafíos y estrategias para el futuro. *Educación y Sociedad*, 27(3), 122-134.

Hernández, M., & Gutiérrez, J. (2021). La resolución de problemas como estrategia pedagógica en zonas rurales. *Revista Pedagógica Latinoamericana*, 12(3), 98-115.

Hernández, M., & Gutiérrez, L. (2021). La pedagogía crítica en la educación rural. *Revista Internacional de Educación Crítica*, 32(1), 89-105.

Hernández, M., & Valderrama, L. (2021). Infraestructura escolar y su influencia en la deserción en áreas rurales. *Estudios Rurales*, 20(1), 75-90.


Jiménez, P., & López, A. (2021). Formación docente y retención escolar en contextos rurales. *Revista Internacional de Educación Rural*, 18(2), 65-78.

Jiménez, P., & López, A. (2022). Impacto del uso de tecnologías en la retención escolar en áreas rurales. *Revista Colombiana de Educación*, 18(2), 57-75.

Jiménez, P., Gutiérrez, J., & López, A. (2021). Impacto social de la deserción escolar en comunidades rurales de Colombia. *Revista Latinoamericana de Educación Rural*, 18(2), 65-78.

López, A., & Rodríguez, L. (2021). Educación contextualizada en comunidades rurales. *Estudios en Educación Rural*, 23(4), 102-118.





López, A., & Rodríguez, M. (2021). El papel de la contextualización en la educación rural. *Estudios en Educación Rural*, 23(4), 102-118.

López, A., Martínez, E., & Restrepo, H. (2023). Educación en comunidades indígenas: Retos de inclusión y calidad en la Colombia rural. *Estudios Educativos*, 29(4), 210-223.

Martínez, L., & Suárez, M. (2020). Alianzas comunitarias y retención escolar en entornos rurales. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 23(3), 147-160.


Martínez, L., & Suárez, M. (2022). Desigualdad educativa y exclusión social en zonas rurales de Colombia. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 23(3), 147-160.

Ministerio de Educación Nacional (2021). Estrategias para el fortalecimiento de la educación rural. *Boletín del Ministerio de Educación Nacional*, 45(1), 5-20.

Morales, R. C. A. (2023). Políticas educativas e implicaciones en los patrones de retención, repitencia y deserción escolar. *Revista Honoris Causa*, 15(2), 7-36.

Mosquera Murillo, E. Y., & Rosas Silva, J. M. (2022). Proyecto de vida, estrategia para prevenir la deserción escolar en el contexto rural (Doctoral dissertation, Corporación Universidad de la Costa).





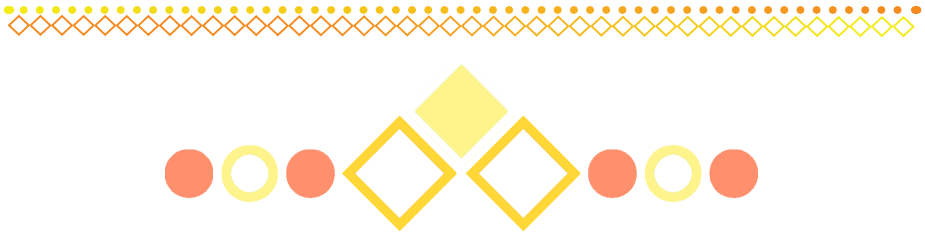
Ruiz, J., & Castellanos, F. (2022). Educación intercultural y su impacto en la retención escolar en zonas rurales. *Revista Pedagógica Latinoamericana*, 12(3), 132-148.

Ruiz, J., & López, M. (2022). Aprendizaje colaborativo como estrategia de retención escolar. *Revista Pedagógica Latinoamericana*, 12(3), 132-148.

Saavedra Aguado, B. S., Mejia Arias, L. M., & Buitrago Rojas, M. S. (2024). Impacto de un proyecto pedagógico en la deserción escolar rural.







Los procesos de gestión escolar inclusiva en la Institución Educativa Técnica Crisanto Luque, sede Bonanza, en el municipio de Turbaco, han logrado varios aspectos con los que puede seguir fortaleciendo una educación de calidad y equitativa para todos los estudiantes. La presente investigación ha permitido identificar algunas iniciativas resaltadas por la institución, a saber: compromiso con el servicio educativo integral y disposición para fomentar la inclusión. Estos dos pilares dan cuenta de cuán comprometida está la comunidad educativa con el avance hacia una escuela inclusiva. No obstante, también se ha señalado la formación insuficiente del profesorado respecto de la diversidad y la exteriorización de la organización interna que coarte a la institución de un ambiente colaborativo y autonomía curricular ajustada. Finalmente, es preciso mencionar que la educación que completaría este proceso sería enriquecedora, que responda a las necesidades específicas y animándonos a crecer al promover el aprendizaje y el desarrollo en un espacio seguro. Por otro lado, el estudio considera que el plan confirma un alto nivel de interés en la mejora continua por parte de la institución al establecer que sus políticas de inclusión se monitorean y deben abordarse mediante acciones planificadas que involucren instalación a la comunidad enfrentada para formular políticas. y garantizar su éxito. Igualmente, se debe reconocer la eficacia del lado administrativo para garantizar la accesibilidad física, la provisión de herramientas específicas y el desarrollo activo de la capacitación pertinente, lo que lleva a la implementación concreta y continua de la atención a la diversidad. En tercer lugar, es importante señalar que la institución acepta e invita a las familias a participar activamente en la educación de sus hijos, de modo que los padres pueden participar activamente gracias a la asistencia a una reunión y la combinación de reuniones, lo que contribuye. a la reunión de alumnos, profesores y padres como condición de la atmósfera armoniosa y social. La presente investigación representa una valiosa contribución a la comunidad científica, ya que brinda pruebas concretas de cómo una institución educativa puede avanzar en la inclusión al adaptar sus propias prácticas a las necesidades de poblaciones diversas. Los resultados se utilizan como fuente de inspiración para que otras instituciones sigan un mismo camino para integrar efectivamente la educación inclusiva y para la futura investigación en la materia. En última instancia, esta, lejos de reafirmar la necesidad de la inclusión como valor educativo, destaca algunas medidas específicas y positivas para esos fines que promueven la equidad y justicia social, y por lo tanto, destaca el impacto de la educación inclusiva en la sociedad: promover la transformación.





## Gestión Escolar Inclusiva en Instituciones Educativas de Colombia


**Teresa de Jesús Torres Torres**  
[ORCID 0009-0009-7444-4329](https://orcid.org/0009-0009-7444-4329)  
[torresteresaupel@gmail.com](mailto:torresteresaupel@gmail.com)

### INTRODUCCIÓN

La investigación se titula “Educación inclusiva en la gestión escolar de la Institución Educativa Técnica Crisanto Luque (IECL) – Sede Bonanza”, y tiene como objetivo principal diseñar un plan de mejoramiento para el fortalecimiento de los procesos relacionados con la gestión escolar, en el marco de la educación inclusiva.

Para alcanzar el anterior objetivo, se trazaron los siguientes objetivos específicos: caracterizar la gestión escolar en los procesos definidos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) para la atención a poblaciones en condición de discapacidad; analizar las estrategias de mejoramiento académico utilizadas por la institución educativa, según los procesos y lineamientos actuales, para la construcción del camino hacia la inclusión institucional; por último, proponer un plan de acciones académicas, directivas, financiera y comunitaria de mejoramiento y seguimiento para la construcción del camino a la inclusión institucional. Es importante mencionar que el establecimiento educativo está ubicado en el municipio de Turbaco en el departamento de Bolívar, es una institución educativa de carácter oficial que funciona en el calendario A categoría que les da el Ministerio de Educación Nacional a las instituciones educativas que “empiezan en el






mes de febrero y culminan en el mes de noviembre” y consta de las jornadas diurna y nocturna. Actualmente tiene tres sedes ubicadas en los siguientes barrios: en el barrio Altos de Plan Parejo se encuentra la sede Puente Honda, donde se presta el servicio educativo a niños(as) de preescolar y básica primaria; en el barrio Papayal se encuentra ubicada la sede Papayal donde funciona el nivel de preescolar, y en el barrio Bonanza una sede que lleva el mismo nombre donde el servicio educativo corresponde a los niveles de formación de preescolar, básica primaria, secundaria y educación media, allí se atiende población diversa (niños con aprendizaje diferenciado, desplazados del conflicto armado, desertores de otras 20 instituciones de la zona y veredas aledañas, entre otros diferenciadores).

La IETCL según el Sistema Integrado de Matrícula (SIMAT) atiende una población de 3.259 estudiantes. La matrícula en el año 2018 se encuentra distribuida y concentrada en una mayor proporción (66%) en la sede principal, con estudiantes a nivel de básica primaria, secundaria y media. Le sigue en su orden la sede de Bonanza con el 16% de la matrícula y estudiantes de los grados preescolar, primaria y básica secundaria. La sede de Puente honda concentran sus estudiantes en los niveles de preescolar y primaria (14% de la matrícula del 2018). La sede de papayal solo tiene matrícula de los estudiantes de preescolar, representando el 5% de la matrícula del mismo periodo. La población de estudiantes con necesidades educativas especiales en el 2018 fue de 293, de los cuales se encuentra concentrada en una mayor proporción en la sede principal, estando registrado un total de 180 estudiantes. Los que representan un 62%. Le sigue la sede de Bonanza con 98 estudiantes (33%) y en último lugar los registros muestran un total de 36 (12%) estudiantes en la sede Puente Honda. Las discapacidades con mayor proporción en las sedes referenciadas con anterioridad, corresponden a la discapacidad





intelectual y mental psicosocial, cuyas estadísticas en el periodo 2018 en la sede principal de discapacitados intelectual fue de 120 estudiantes (52%) y de discapacitados mental psicosocial fue de 41 estudiantes (77%). La sede de bonanza presentó 91 estudiantes (39%) con discapacidad intelectual y 2 estudiantes (4%) 21 con discapacidad mental psicosocial. La sede Puente honda registró 22 estudiantes (9%) con discapacidad intelectual 2 y 10 estudiantes (19%) con discapacidad mental psicosocial.

Otras condiciones de discapacidad con incidencia estadística minoritaria presentes en las sedes principal, bonanza y puente honda corresponden a la discapacidad física, sistémica, baja visión y múltiple. Cabe mencionar que la Institución Educativa Técnica Crisanto Luque ofrece las metodologías de educación tradicional, escuela nueva, telesecundaria, aceleración del aprendizaje, educación para adultos, para deficiencias múltiples no incorporadas, y el apoyo pedagógico para estudiantes con deficiencias cognitivas, posteriores a la evaluación psicológica en su sede principal, la cual cuenta con un equipo de bienestar; un (1) reeducador; dos (2) trabajadoras sociales y un (1) psicólogo.

La sede Bonanza cuenta con una profesional titulada en pedagogía reeducativa, pero no presta servicios de apoyo en tal área a la institución. Además, es importante resaltar que en la sede Bonanza es donde se gestan los procesos educativos inclusivos en los diferentes niveles de educación formal, y donde la gran mayoría de los educandos en condición de discapacidad cursan sus estudios hasta grado noveno, dado que culminan los dos últimos años en la sede principal. De acuerdo con lo anterior, se ha evidenciado que los estudiantes de la sede Bonanza que cursan el último grado de la media académica en la sede principal han reprobado el año escolar, y en otros casos abandonado sus





estudios, prueba de ello son los expedientes 22 estudiantiles y registros de asistencia de los educandos en el año lectivo.

Uno de los factores asociados a tal situación es la carente aplicabilidad de la metodología flexible requerida para llevar a cabo los procesos educativos inclusivos con el estudiantado, razón por la cual miembros de la comunidad educativa, como padres de familia y apoderados, manifestaron el deseo de que se independizara la sede Bonanza.

Esta situación generó la intención de ahondar en el proceso de autoevaluación institucional, con el fin de reconocer otros aspectos generadores del problema identificado y hacer una descripción de dicha autoevaluación, teniendo en cuenta los componentes que consignan las gestiones de la guía n° 34 (guía para el mejoramiento institucional del MEN). Asimismo, se determinó el índice de inclusión para reconocer el estado actual del establecimiento educativo conforme a la atención a la diversidad social, y se tuvo en consideración el análisis riguroso de sus fortalezas y oportunidades de mejora, para la selección de prioridades y toma de decisiones que cualifiquen los ambientes de aprendizaje, participación y convivencia comunitaria. Para ello, fue importante la participación de docentes, directivos docentes, equipo psicosocial, padres de familia y acudientes, los cuales apoyaron la aplicación de una encuesta para tal fin.

En el primer capítulo, se evidencian los componentes o escalas de desarrollo institucional para cada área de gestión y la valoración de cada uno de estos componentes clasificados según la guía de mejoramiento institucional emanado por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia MEN de la siguiente manera:






“*Existencia* La institución se caracteriza por un desarrollo incipiente, parcial o desordenado, según el caso. No hay planeación ni metas establecidas y las acciones se realizan de manera desarticulada. *Pertinencia* Hay principios de planeación y articulación de los esfuerzos y acciones del establecimiento para cumplir sus metas y objetivos. *Apropiación* Las acciones realizadas por el establecimiento tienen un mayor grado de articulación y son conocidas por la comunidad educativa; sin embargo, todavía no se realiza un proceso sistemático de evaluación y mejoramiento. *Mejoramiento continuo* El establecimiento involucra la lógica del mejoramiento continuo: evalúa sus procesos y resultados y, en consecuencia, los ajusta y mejora” (p. 85).

Asimismo, se describe el consolidado de los resultados del índice de inclusión y la autoevaluación institucional con enfoque inclusivo. Según Carrero Rubio A, Pérez Reyes C, expresan en su artículo Index of inclusion in a public Educational Institution of the city of Cúcuta, Norte de Santander expresan que:

“en el año 2009 el Ministerio de Educación Nacional (MEN) en convenio con el Instituto Tecnológico de Antioquia, elabora el documento adaptado del índice de inclusión; herramienta creada por Tony Booth y Mel Ainscow, publicada en marzo del año 2000 en colaboración con la UNESCO y ha sido utilizado en un gran número de países en todo el mundo con resultados positivos (4). Este instrumento le permite a las Instituciones Educativas (IE) realizar un proceso de autoevaluación en relación a sus prácticas institucionales a la luz de criterios inclusivos, permitiendo visibilizar las prioridades para avanzar hacia una mayor inclusión, eliminando barreras para el aprendizaje y la participación, permitiendo la construcción de comunidades educativas





colaborativas que promuevan altos niveles de logro en un marco de respeto a la diversidad; (5) asimismo invita a las IE a realizar un análisis crítico en relación a las acciones para mejorar el aprendizaje y la participación de toda la comunidad educativa en su contexto regional, local e institucional.” (p. 3)

Después de esto, se describen los resultados de las sesiones con grupos focales, en las cuales se aplicó una entrevista para conocer el grado de subjetividad, mediado por los puntos de vista de 23 participantes. Posteriormente, se presenta un plan de mejoramiento enfocado en la gestión escolar, cuyo objetivo es promover procesos educativos inclusivos, eficientes y eficaces, en línea con los estándares de calidad estipulados por el MEN.”

El presente estudio, cuenta con los estamentos jurídicos y legales que sustentan la educación inclusiva y, a su vez, con la viabilidad necesaria que proveen los recursos antes mencionados para la misma.

La investigación busca optimizar la gestión escolar en la Institución Educativa Crisanto Luque sede Bonanza, mediante el fomento de estrategias de mejoramiento institucional con el fin de atender de manera integral a la colectividad en condición de discapacidad desde los aspectos directivo, pedagógico, administrativo, financiero y comunitario. Todo ello con el propósito de constituir un ambiente escolar donde prime la democracia, la tolerancia, la ética y el respeto por las personas con características físicas, sensoriales y cognitivas diferentes. Adicionalmente, es necesario mencionar que la presente investigación promoverá un impacto social significativo en la






Institución Educativa Crisanto Luque, puesto que a partir de la intencionalidad del estudio se optimizará la planificación y ejecución de cada uno de los criterios que se consignan en las gestiones del establecimiento (con apoyo en la normativa expedida por el MEN); por consiguiente, se posibilitará la mejora de los procesos enfocados a los grupos sociales discapacitados y al resto de actores del campo social. En este sentido, esta le proveerá al grupo de investigación “Educación e innovación educativa” de la Facultad de Educación de la Universidad Tecnológica de Bolívar (UTB) el reconocimiento, fortalecimiento y proyección hacia la comunidad científica en el ámbito de las ciencias de la educación, al expedir un aporte académico basado en una rigurosidad epistemológica, ontológica, axiológica y metodológica ineludible, el cual puede ser de utilidad para investigaciones venideras en el ámbito de la educación inclusiva, si se enfoca tal proceso a las colectividades sociales en condición de discapacidad.

## **Aspectos Metodológicos.**

Esta investigación adopta un enfoque mixto, lo que significa que integra de manera sistemática métodos tanto cuantitativos como cualitativos para la recolección de datos. Esta combinación permite obtener una visión más rica y detallada del fenómeno en estudio, ya que las técnicas cuantitativas aportan datos medibles y estadísticos, mientras que las cualitativas ofrecen una comprensión más profunda de las percepciones y experiencias de los participantes. Al emplear ambas metodologías, se busca complementar las fortalezas de cada una, proporcionando así una perspectiva más completa y enriquecida. De esta manera, los resultados obtenidos no solo cuantifican el fenómeno, sino que también permiten comprender sus matices y complejidades. En





conjunto, este enfoque integral facilita un análisis más exhaustivo y equilibrado, abordando de manera más holística el objeto de estudio.

Las razones para citar a Hernández, Fernández y Baptista (2003) y Driessnack et al (2007) son que ambos proporcionan una justificación teóricamente sólida para usar el enfoque mixto en la investigación. Hernández et al. señalan, en primer lugar, que los diseños mixtos representan el nivel más alto de integración entre los enfoques cualitativo y cuantitativo y que tal combinación permite al investigador obtener lo mejor de ambos enfoques a lo largo de todo el proceso de la investigación. Esta cita es esencial para demostrar la complicación del diseño que se presenta en este estudio y resaltar cómo la integración mencionada enriquece el análisis y los resultados.

A su vez, Driessnack et al (2007), amplían esa idea afirmando que los métodos de investigación mixtos implican usar Múltiples estrategias dentro de un solo estudio para responder a las preguntas de investigación o probar las hipótesis en cuestión. Esta cita demuestra que no solo el enfoque mixto profundiza la investigación, sino que también ofrece a los investigadores más enfoques mediante el uso de varias técnicas de recepción e interpretación de datos.

Por tanto, ambos autores proporcionan una base teórica para justificar la elección del enfoque mixto en este estudio y exhiben su utilidad y relevancia para los estudios, cuyos resultados deben ser más integrales y precisos.





## **Población.**

La recolección de datos a través de los instrumentos de autoevaluación y el índice de inclusión se realizó a través de la selección de una muestra representativa de los distintos estamentos de la institución educativa. En este sentido, participaron 16 docentes, así como un coordinador y la trabajadora social, para considerar la intervención de los actores claves de la dinámica escolar.

Este mismo grupo intervino en el proceso de construcción del índice de inclusión en la sede Bonanza, por lo que se logró obtener una visión integral y colaborativa de los factores que determinan la inclusión en la institución.

En cuanto a los grupos focales, se obtuvo que en cada grupo focal realizó un total de 6 participantes en cada uno de los cuatro grupos que participaron, elegidos aleatoriamente. En estas instancias participaron cuatro padres de familia y un estudiante y docente, cuyas perspectivas y experiencias fueron importantes para arrojar una visión desde sus roles. En este sentido, la inclusión de estos actores fue importante para considerar los distintos artistas de trabajos que requieren el estudio... La realización de los grupos focales facilitó la interacción entre los participantes, lo cual favoreció la generación de un espacio de reflexión y diálogo. en relación con los desafíos y oportunidades que se presentan en materia de inclusión escolar... De este modo, la participación activa de los diversos actores fue un elemento importante para considerar los distintos artistas que requieren el estudio.





## Técnicas e instrumentos de recolección.

Lo anterior, posibilitó la implementación de la encuesta dirigida a docentes, equipos directivos, equipo psicosocial, padres y apoderados del establecimiento educativo; definido para describir, identificar y evaluar de manera objetiva el grado de cumplimiento de los componentes constitutivos de cada gestión considerados. Esta metodología también permitió dilucidar el índice de inclusión educativa (Anexo 1) en la Institución Educativa Técnica de Cundinamarca y sus respectivas sedes, así como el cuestionario de autoevaluación institucional. A través de este índice, se logró reconocer la situación actual de la escuela en relación con la atención a la diversidad, lo que a su vez facilitó un análisis de las fortalezas y oportunidades de mejora, así como el establecimiento de prioridades para la toma de decisiones. Esto se centró en la valoración, evaluación del aprendizaje y la participación de la comunidad educativa.

Según el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2010), en su obra “Educación inclusiva con calidad: Construyendo capacidad institucional para la atención a la diversidad. Guía y herramienta”, se indica que la metodología y las herramientas propuestas tienen como objetivo dotar a las Entidades Territoriales Certificadas de mecanismos de gestión que aseguren una atención de calidad, equidad y pertinencia a las poblaciones diversas y en situación de vulnerabilidad, garantizando así los derechos a la educación, la participación y la igualdad de oportunidades para todos los niños, niñas, jóvenes y adultos (p. 20).

Respecto a la herramienta utilizada, es pertinente citar que desde López y Fachelli en (2015) la encuesta está definida como una técnica de recolección de datos que consiste en interrogar






a los sujetos con el fin de obtener de manera sistemática sobre conceptos derivados de una problemática de medidas. investigación previamente definida. Seguidamente señalan que este proceso de recolección se lleva a cabo mediante un cuestionario estructurado que permite la medición y el registro protocolario de las respuestas, de esta forma se asegura el anonimato de los participantes (p.8). Esta técnica fue de vital importancia para poder acceder objetivamente al entorno y fenómeno de interés, el cual emergió de la realidad y se permitió recopilar información referida a los componentes de las gestiones e índices de inclusión. Lo recolectado fue representado en figuras y tablas. Los datos fueron recabados a través de una batería de preguntas diseñada con el fin de recabar información sobre los alumnos.

Además es relevante señalar que a los actores entrevistados, es decir se trabajó con los índices de inclusión definidos en la guía 34 del MEN, se les solicitó que plantearán propuestas para apoyar la gestión académica desde el enfoque de la inclusión. Los actores mencionados fueron previamente entrevistados, asignando códigos a los actores. Esta técnica de recolección de datos fue caracterizada por Canales (2006), citado en Díaz et al. (2013), como “la comunicación interpersonal establecida entre el investigador y el sujeto de estudio, a fin de obtener respuestas verbales a las interrogantes planteadas sobre el problema propuesto” (p.163). Además, Díaz et al. (2013) afirmaron que en este tipo de entrevistas las preguntas se establecen de antemano, siguiendo un orden determinado y con un conjunto de categorías u opciones para que el sujeto elija, lo que proporciona sistematización, facilitando la clasificación y análisis de los datos, aunque puede limitar la flexibilidad y la profundidad en el análisis (p. 163).





Una de las técnicas adaptadas que permitieron la adaptabilidad y la obtención de una información más rigurosa, profunda y detallada basada en el ajuste de los correspondientes sujetos y sus correspondientes características con el fin de obtener la diferencia de conocimiento fue significativa para este estudio. En el estudio, a través de la diferencia, puede citarse a los sujetos entender las preferencias de los estudiantes, pero junto con él, los temores de los padres a la educación integran más allá de la objetividad y la gradación utilizada; Los nuevos procesos educativos fueron posibles.

Además, se utilizó una técnica de estudio socio-cualitativo representada por un grupo de foco. Esta última se concibe no solo como un método de recolección de datos, sino también como un proceso de producción de significado que busca investigación e interpretación de fenómenos no óptimos a través de la observación. Factores et al.,. Los instrumentos de análisis usados se caracterizan por informar no solo cuantitativamente sobre los fenómenos, sino también por interpretación profunda y detallada, cuadros sociales y prácticas diarias.

## **Descripción de los instrumentos utilizados.**

Con el fin de llevar a cabo un análisis en este estudio, se entrevistaron grupos focales en la comunidad educativa, lo que permitió reinventar los procesos y los componentes principales de cada gestión educativa. Así, estos procesos se pueden organizar y resumir en la Tabla 1. No obstante, se resumen cuatro procesos sobre GA. Cada uno de ellos incluye componentes específicos que tienen definiciones clave durante el proceso de toma de decisiones:



En la tabla 2 se presenta las etapas de desarrollo de análisis de la información.

Tabla 1. *Componentes de las etapas de los procesos relacionados con la Gestión Académica*

Proceso	Componentes
Diseño Pedagógico-Curricular	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Plan de Estudio</li> <li>2. Enfoque Metodológico</li> <li>3. Recursos Para el Aprendizaje</li> <li>4. Jornada Escolar</li> <li>5. Evaluación</li> </ol>
Práctica Pedagógica	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Opciones Didácticas Para las Áreas, Asignaturas y Proyectos Transversales</li> <li>2. Estrategias Para las Tareas Escolares</li> <li>3. Uso Articulado de los Recursos Para el Aprendizaje</li> <li>4. Uso de los Tiempos Para el Aprendizaje</li> </ol>
Gestión de Aula	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Relación Pedagógica</li> <li>2. Planeación del Aula</li> <li>3. Estilo Pedagógico</li> <li>4. Evaluación en el Aula</li> </ol>
Seguimiento Académico	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Seguimiento a los Resultados Académicos</li> <li>2. Uso Pedagógico de la Evaluaciones Externas</li> <li>3. Seguimiento a la Asistencia</li> <li>4. Actividades de Recuperación</li> <li>5. Apoyo Pedagógico Para Estudiantes con Dificultades Para el Aprendizaje</li> <li>6. Seguimiento a los Egresados</li> </ol>

Fuente: MEN, 2017

Tabla 2: Etapas de Desarrollo análisis de la información

Etapa	Descripción de las actividades
I	Aplicación de entrevista sobre índice de Inclusión, a padres de familia y estudiantes.
II	Autoevaluación institucional, de la existencia, pertinencia, apropiación y mejoramiento continuo de los componentes de la guía 34
III	Al tener ya la información necesaria para realizar el análisis, se procede a organizar y sistematizar esta información y elaborar un plan de mejoramiento.
IV	Se realiza un informe final de la investigación en el que se muestran los hechos encontrados ,y las respectivas recomendaciones

Fuente: Elaboración Propia

## Resultados y Discusión.

A continuación, se describe el proceso empleado para analizar la información cuantitativa y cualitativa. La información cuantitativa se procesó inicialmente en una hoja de cálculo de Excel, edición 2016, y luego se representó visualmente en gráficos de barras y circulares mediante la herramienta ofimática Word de la misma versión. Por otro lado, la información cualitativa se examina a través de los componentes correspondientes a cada gestión, que se organizan como unidades de consulta a las cuales se asignan códigos específicos. De este modo, se procede con el análisis cuantitativo según cada componente de las gestiones y el índice de inclusión.



## Caracterización de la gestión escolar para la atención a poblaciones con necesidades educativas especiales.

Gestión	Existencia	Pertinencia	Apropiación	Mejoramiento continuo
Directivo	52%	44%	3%	1%
Académico	42%	57%	1%	0%
Administrativo	47%	51%	2%	0%
Comunitario	74%	24%	2%	0%

Fuente: Elaboración propia

Considerando la aplicación de la encuesta, se presentan los criterios y escalas de desarrollo institucional para cada área de gestión (Existencia, Pertinencia, Apropiación y Mejoramiento continuo), identificados mediante colores específicos. Estos criterios incluyen porcentajes que reflejan el nivel de cumplimiento de cada área, representados en diagramas circulares y de barras. De esta manera, se detalla el consolidado de resultados tanto del índice de inclusión como de la autoevaluación institucional desde un enfoque inclusivo.

### Autoevaluación Institucional.

#### Autoevaluación institucional desde el eje de Gestión Directiva.

De acuerdo con el grado de cumplimiento de los componentes que conforman las áreas de gestión de la Guía n.º 34 (Existencia, Pertinencia, Apropiación y Mejoramiento continuo), se aplicó una encuesta dirigida a padres de familia y docentes para evaluar el nivel de cumplimiento en cada uno. En la siguiente tabla se presentan los resultados obtenidos.



Tabla 3. Resultados de autoevaluación institucional  
Institución Educativa Técnica Crisanto Luque.

Los porcentajes mencionados anteriormente indican que el criterio de Existencia con menor porcentaje fue el de la Gestión Académica (42%), mientras que, en el criterio de Pertinencia, el valor más bajo correspondió a la Gestión Comunitaria (24%). Los criterios de Apropiación y Mejoramiento continuo en la Gestión Académica fueron los que mostraron mayor fragilidad, con calificación de 1% y 0%, respectivamente. Así, los criterios evaluados con menor peso están vinculados a esta gestión. La Gestión Académica registró el porcentaje más bajo en el nivel final de la escala de desarrollo institucional (Existencia), y, en general, todas las gestiones evidenciaron mayores debilidades en los niveles de Apropiación y Mejoramiento continuo, destacando que la Gestión Académica muestra porcentajes mínimos. o nulos en estos niveles.



Figura 1. Resultados de autoevaluación institucional – Eje Gestión Directiva

Fuente: elaboración propia

Los resultados obtenidos en la Gestión Directiva indican que el componente de Existencia tiene un nivel de cumplimiento del 52%, el de Pertinencia alcanza el 44%, mientras que los componentes de Apropiación y Mejoramiento continuo presentan bajos niveles, con 3% y 1% respectivamente. Esto evidencia un alto cumplimiento en el componente de Existencia, valorado positivamente por la mayoría de los participantes, lo cual refleja la presencia de un direccionamiento estratégico, una cultura institucional definida y un modelo de gobernanza claro. Tanto el rector como su equipo demuestran una comprensión sólida en la evaluación y desarrollo de los aspectos generales que competencia a la institución.

## Autoevaluación institucional desde el eje de Gestión Académica.

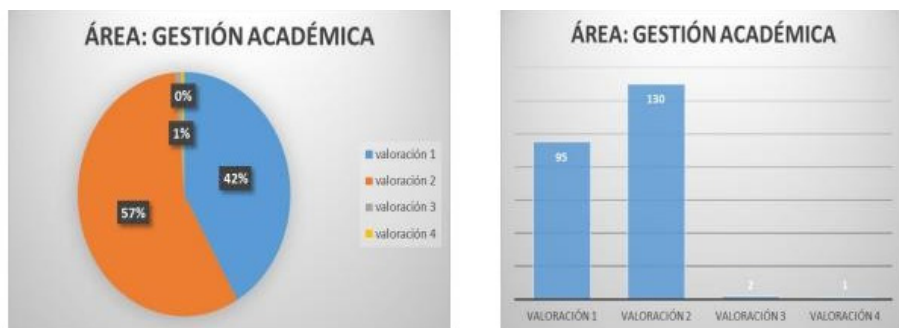


Figura 2. Resultados de autoevaluación institucional – Eje Gestión Académica  
Fuente: elaboración propia

En la Figura 2 se expresan los resultados de la autoevaluación institucional con enfoque inclusivo, desde el eje de Gestión Académica.

Los resultados de la Gestión Académica muestran que el componente de Existencia alcanza un 42%, el de Pertinencia un 57%, mientras que los componentes de Apropiación y Mejoramiento continuo son bajos, con valores de 1% y 0%, respectivamente. Aunque esta gestión representa el núcleo del trabajo de cualquier institución educativa y cuenta con una existencia y pertinencia significativas, los niveles de mejoramiento continuo y apropiación siguen siendo bajos. Esto se debe a la falta de evidencia en aspectos como el diseño curricular, las prácticas pedagógicas, la gestión y el seguimiento de clases, los cuales son fundamentales para promover una educación inclusiva.

### Autoevaluación institucional desde el eje de Gestión Administrativa y Financiera.



Figura 3. Resultados de autoevaluación institucional – Eje Gestión Administrativa y financiera. Fuente: elaboración propia

En la Figura 3 se expresan los resultados de la autoevaluación institucional con enfoque inclusivo, desde el eje de Gestión Administrativa y financiera.

En resumen, en la Gestión Administrativa y Financiera, el componente de Existencia tiene un cumplimiento del 47%, el de Pertinencia un 51%, el de Apropiación un 2%, mientras

que el componente de Mejoramiento continuo no muestra cumplimiento. Esta área es crucial para el apoyo de la gestión educativa, lo que justifica su nivel de pertinencia. Sin embargo, es preocupante que el nivel de mejoramiento continuo sea tan bajo, ya que elementos como la infraestructura, los recursos, los servicios y el talento humano son esenciales para fomentar espacios y procesos inclusivos, al igual que el presupuesto, dado que el índice refleja la importancia del factor financiero en esta gestión.


### Autoevaluación institucional desde el eje de Gestión Comunitaria.



Figura 4. Resultados de autoevaluación institucional – Eje Gestión comunitaria.

Fuente: elaboración propia

La Figura 4, relacionada con el eje de gestión comunitaria, muestra que el componente de Existencia alcanza un 74%, el de Pertinencia un 24%, el de Apropiación un 2%, y que el de Mejoramiento continuo no presenta cumplimiento. Cabe destacar el rol fundamental de la comunidad, la cual, según su propia evaluación, muestra una especial preocupación por esta gestión. Es responsabilidad de la institución fortalecer las relaciones con las comunidades para fomentar la participación y la convivencia, así como atender a grupos poblacionales con



necesidades especiales desde una perspectiva inclusiva y de prevención de riesgos.

## Índice de inclusión

Desde un enfoque cuantitativo, en este apartado también se presenta el índice de inclusión para cada área de gestión, basado en los componentes correspondientes a los procesos de diseño pedagógico-curricular, práctica pedagógica, gestión de aula y seguimiento académico.

Tabla 4. *Resultados del índice de inclusión de la Institución Educativa Técnica  
Crisanto Luque*

COMPONENTE DE GESTIÓN	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	ALGUNAS VECES	NO SÉ	NO SE HACE
A-DIRECTIVA	15%	23%	39%	14%	9%
B-ACADÉMICA	10 %	25%	40%	17%	8%
C-ADMINISTRATIVA	9%	25%	41%	16%	9%
D-COMUNITARIA	7%	16%	41%	19%	18%

Fuente: elaboración propia

Para determinar el índice de inclusión en cada gestión y sus respectivos procesos, se realizó una caracterización de los porcentajes conforme a lo establecido por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), especialmente en lo que respeta al diseño pedagógico y curricular en la gestión académica.

De manera adicional, se analizó el índice de inclusión en el establecimiento educativo y sus respectivas sedes, con el objetivo de explorar, analizar y verificar si sus prácticas institucionales cumplían con los criterios inclusivos definidos por el MEN. Este análisis permitió identificar las necesidades dentro del contexto escolar para avanzar hacia una mayor inclusión, eliminando las

barreras de aprendizaje y fomentando la creación de comunidades educativas colaborativas que promuevan altos niveles de logro, en el marco del respeto a la diversidad social. En consecuencia, los resultados del índice de inclusión en cada una de las gestiones y sus componentes emergentes se presentan en la Tabla 4.

## Índice de inclusión desde los diferentes componentes de la Gestión Escolar.

El área de gestión mencionada en este apartado se refiere a la forma en que se orienta el establecimiento educativo. Esta área está centrada en el direccionamiento estratégico, permitiendo que el rector o director y su equipo de gestión orgánica, desarrollen y evalúen el funcionamiento general de la institución (MEN, 2008, p.27).

En este contexto, se presentan los resultados del índice de Gestión Directiva, correspondientes al componente A del índice aplicado a la Institución Educativa Técnica Crisanto Luque, sede Bonanza.

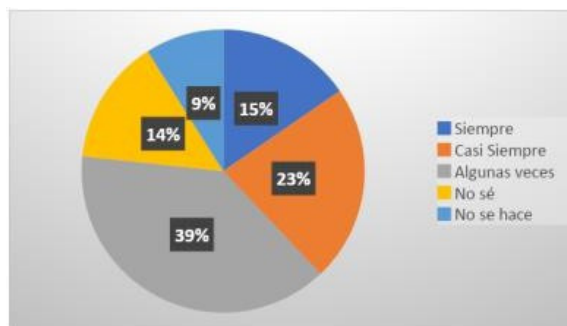


Figura 5. Índice de Inclusión de Gestión Directiva

Fuente: elaboración propia

En resumen, la Figura 5 revela que el 39% de los encuestados considera que algunas veces se implementan procesos relacionados con el índice de inclusión desde la dirección, mientras que el 23% cree que esto ocurre casi siempre. En contraste, el 15% respondió que siempre, y el 14% no sabe. Estas respuestas reflejan un bajo nivel de conocimiento sobre los procesos de Gestión Directiva. Según los datos, las percepciones de los participantes indican una escasa preocupación por los aspectos relacionados con la política desarrollada desde la rectoría y su equipo de gestión. Es evidente que no existe un interés claro en generar un direccionamiento estratégico ni en establecer planes de acción para la gestión de la inclusión, lo cual es percibido por la población.

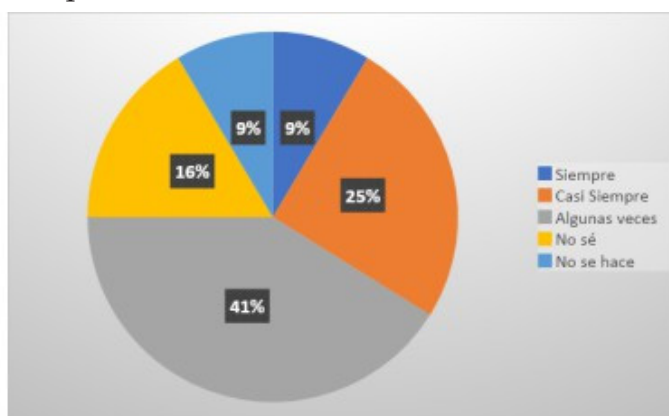
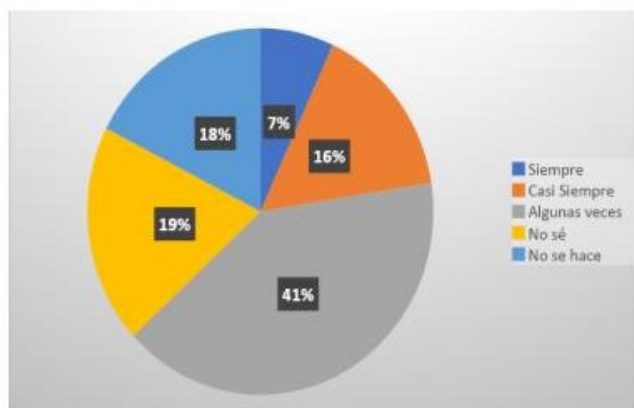


Figura 6. Índice de Inclusión Gestión Administrativa y financiera

Fuente: elaboración propia

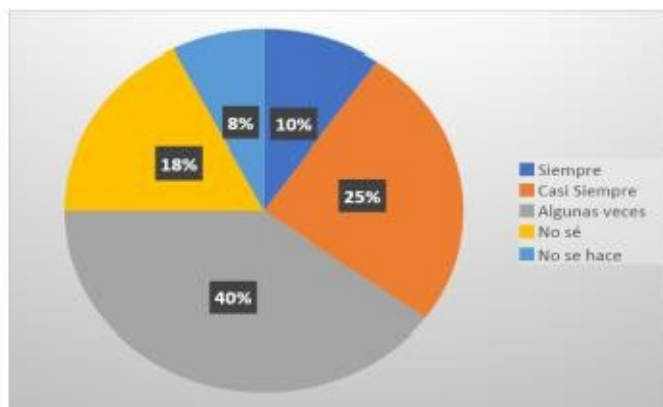
La Figura 6 muestra los resultados del índice de inclusión en la Gestión Administrativa, donde se observa que el 41% de los encuestados considera que dicha gestión se aplica algunas veces, y el 25% afirma que casi siempre. Además, un porcentaje considerable, equivalente al 16%, indica que no sabe, mientras

que un 9% reconoce que no se aplica, y otro 9% cree que casi siempre se implementa. La Gestión Administrativa es responsable de todos los procesos de apoyo a la Gestión Académica, la administración de la planta física, los recursos y los servicios, la gestión del talento humano, así como el apoyo financiero y contable. Por este motivo, se considera un área fundamental de soporte institucional.



*Figura 7.* Índice de Inclusión de Gestión Comunitaria  
Fuente: elaboración propia

La Figura 6 muestra los resultados del índice de inclusión en la Gestión Administrativa, donde se observa que el 41% de los encuestados considera que dicha gestión se aplica algunas veces, y el 25% afirma que casi siempre. Además, un porcentaje considerable, equivalente al 16%, indica que no sabe, mientras que un 9% reconoce que no se aplica, y otro 9% cree que casi siempre se implementa. La Gestión Administrativa es responsable de todos los procesos de apoyo a la Gestión Académica, la administración de la planta física, los recursos y los servicios, la gestión del talento humano, así como el apoyo financiero y contable. Por este motivo, se considera un área fundamental de soporte institucional.



*Figura 8. Índice de Inclusión de Gestión Académica*  
 Fuente: elaboración propia

En la Figura 8, los resultados sobre el índice de inclusión en la gestión académica muestran que el 40% de la población participante considera que este proceso se realiza algunas veces, el 25% afirma que casi siempre, el 18% no sabe si se lleva a cabo, y un 10% opina que siempre se realiza.

### **Análisis general de la autoevaluación y del índice de inclusión.**

De acuerdo con los dos aspectos relacionados, la autoevaluación y el índice de inclusión, se presentan algunos elementos unificados que, en ciertas áreas, coinciden y en otras difieren, según las condiciones institucionales del IETCL de Turbaco, sede Bonanza, tal como se evidencian en la autoevaluación y los resultados del índice de inclusión. En este contexto, a partir del análisis de la autoevaluación institucional de los ejes de gestión descritos, es fundamental hacer referencia al índice de inclusión desarrollado en el establecimiento educativo



para revisar sus prácticas institucionales y visualizar las prioridades para avanzar en la inclusión. Este proceso implicaría eliminar las barreras de aprendizaje y promover la participación activa de comunidades colaborativas, alcanzando altos niveles de logro en el marco del respeto a la diversidad.


Principalmente, al igual que en el proceso de autoevaluación, la Gestión Académica se presenta como el criterio con el menor porcentaje de existencia, ya que muestra un 42% en el primer aspecto, y en el segundo, referente al índice de inclusión en el mismo criterio, se observa un 40% que corresponde a “algunas veces” se realiza. La existencia de estos datos coincide con las respuestas de los participantes, siendo coherente con las percepciones expresadas.

Por otro lado, la Gestión Directiva, que resulta relevante en el proceso de autoevaluación, contrasta con el nivel de implementación de la inclusión, ya que se registra un 39% que corresponde a “algunas veces” se aplica, con un nivel muy bajo de mejoramiento continuo en el área.

En cuanto a la Gestión Administrativa y Financiera, se observa un componente de Existencia del 47% y un 51% de Pertinencia, lo cual refleja una división en cuanto al índice de inclusión. En este contexto, se evidencia que en muchos casos se aplica “algunas veces” o “casi siempre”, mientras que un porcentaje significativo de los encuestados no sabe si se aplica.

Finalmente, los resultados de la autoevaluación, en cuanto al eje de Gestión Comunitaria, muestran un alto cumplimiento en la Existencia (74%), pero la Apropiación resulta muy baja, con





solo un 2%. Al revisar el índice de gestión, es considerable que en algunos casos se observa su implementación “algunas veces”, mientras que en otros se desconoce si se aplica.

Tal como se observa en la Figura 4, se puede afirmar que la Institución Educativa Técnica Crisanto Luque de Turbaco, sede Bonanza, reconoce la importancia de los elementos asociados a la autoevaluación institucional y ha integrado en sus procesos internos y documentación los lineamientos relativos al índice de inclusión educativa. Sin embargo, se evidencia una clara distancia entre lo que está documentado en teoría y lo que realmente se implementa en la práctica, especialmente en el ámbito académico. Aunque se reconoce la existencia del componente académico, se percibe un bajo nivel de aplicación en la gestión pedagógica, curricular, práctica y en el seguimiento académico dentro del aula.

Tal como se observa en la Figura 4, se puede afirmar que la Institución Educativa Técnica Crisanto Luque de Turbaco, sede Bonanza, reconoce la importancia de los elementos asociados a la autoevaluación institucional y ha integrado en sus procesos internos y documentación los lineamientos relativos al índice de inclusión educativa. Sin embargo, se evidencia una clara distancia entre lo que está documentado en teoría y lo que realmente se implementa en la práctica, especialmente en el ámbito académico. Aunque se reconoce la existencia del

componente académico, se percibe un bajo nivel de aplicación en la gestión pedagógica, curricular, práctica y en el seguimiento académico dentro del aula.





## **Análisis de las estrategias académicas para la construcción del camino a la inclusión**

Para concretar este análisis, se desarrollaron varias sesiones con grupos focales en los que se aplicó una entrevista con el objetivo de conocer el grado de subjetividad, mediado por los puntos de vista de los participantes. Para ello, se inició un proceso de categorización (ver Anexo 3), basado en las diferentes estrategias de gestión correspondientes a cada uno de los procesos y sus distintos componentes, sin perder de vista las opiniones expresadas en las respuestas de los miembros del grupo focal. Este grupo estuvo conformado por padres de familia, docentes y estudiantes de la IETCL, sede Bonanza, del municipio de Turbaco. Los resultados obtenidos se resumen en la ficha elaborada para la categorización (ver Anexo 3), en la cual se presentan de forma unificada los criterios emitidos por los miembros del grupo focal.

La Gestión Académica es la esencia del trabajo de un establecimiento educativo, pues determina cómo se enfocan sus acciones para lograr que los estudiantes aprendan y desarrollen las competencias necesarias para su desempeño personal, social y profesional. Esta área de la gestión se encarga de los procesos de diseño curricular, prácticas pedagógicas institucionales, gestión de clases y seguimiento académico (MEN, 2008, p. 27).

En cuanto a las prácticas pedagógicas, el resultado obtenido mostró que un 40% de los participantes considera que algunas veces se realizan procesos de caracterización de la población estudiantil para obtener un conocimiento exhaustivo del grado de vulnerabilidad de los estudiantes.





En relación con la Gestión de Aula, un 41% de los docentes considera que, algunas veces, tienen expectativas sobre todos los estudiantes, sin haber valorado adecuadamente las distintas fortalezas que estos pueden tener. Esto dificulta un óptimo proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que no se han generado estrategias para mejorar la comunicación desde la perspectiva de la vulnerabilidad.

Finalmente, el resultado obtenido sobre el seguimiento académico revela que un 41% indica que, algunas veces, la institución promueve mecanismos claros de retroalimentación para todos los estudiantes, padres de familia y prácticas docentes. Sin embargo, esto no genera un impacto significativo en los estudiantes y padres de familia.

Ahora bien, después de realizar el respectivo análisis de inclusión, se puede afirmar que, en cuanto a las gestiones y procesos anteriormente descritos, el establecimiento educativo debe generar acciones transformadoras que induzcan al cambio de sus actores (docentes, directivos docentes, estudiantes y padres). de familia) desde la Gestión Académica. Esto se debe a que dicha gestión comprende la base fundamental para optar por una ruta metodológica oportuna que fomente el sentido de pertenencia a la identidad institucional, el empoderamiento respecto a los principios y filosofía del establecimiento, y que, en efecto, optimice y fortalezca las demás gestiones y procesos que subyacen en ellas, con el fin de construir el albor y el sendero hacia los procesos de educación inclusiva.

Por otro lado, la Institución Educativa Técnica Crisanto Luque presenta un índice de inclusión por ejes de gestión que debe ser mejorado, como indicador que apunta hacia el desarrollo de una propuesta educativa con enfoque inclusivo.






Finalmente, al consolidar los resultados de la autoevaluación institucional y el índice de inclusión de la institución educativa objeto de estudio, se concluye que la Gestión Académica requiere ser fortalecida en lo referente al enfoque inclusivo en los diferentes ejes de gestión. En tal sentido, el fortalecimiento de dicha gestión debe apuntar hacia la integración de la comunidad educativa, acciones mediante que permitan conseguir los objetivos o propósitos que benefician a los principales actores del proceso educativo, entre otros. Mediante la identificación y el reconocimiento de la realidad que impera dentro de la institución y fuera de ella, en la comunidad, es posible actuar o intervenir para lograr los ajustes y transformaciones necesarias. Por lo anterior, resulta imperativa la revisión práctica vista desde los diferentes actores institucionales: docentes, padres de familia y estudiantes. Es por esto que se describen los resultados de la implementación del grupo focal con el objetivo de analizar las estrategias de mejoramiento académico utilizadas por la institución educativa, según los procesos y lineamientos del Ministerio de Educación Nacional.

## **Estrategias de apoyo a la gestión académica con enfoque inclusivo.**

### **Componentes inclusivos que en la actualidad tiene la institución educativa, respecto al plan de estudio**

Sobre el plan de estudios, se le pregunta al grupo focal acerca de tres puntos específicos: las características, los aspectos que se deben revisar y los recursos para su cualificación, con el fin de lograr que dicho plan sea más inclusivo. En ese sentido, los participantes consideran que el plan de estudios no es inclusivo, ya que “el plan de estudios se rige por el de la sede





principal” y deberían ajustarse a las necesidades específicas de la sede Bonanza. En cuanto a los aspectos del plan de estudios que se deben revisar, opinaron que “sí se debe revisar para que la atención a la diversidad se realice adecuadamente”.

Además, en relación con los recursos para la cualificación del plan de estudios, los participantes no mencionaron ningún recurso específico, como la actualización de políticas, la colaboración con pares externos, o el aprovechamiento de profesionales y

colaboradores que podrían a hacerlo contribuir más inclusivo. Como lo expresaron, “los recursos se manejan desde la sede principal” (C1). Este aspecto refleja que el hecho de que la institución se identifique como una sede satélite de la sede principal se presenta como un factor influyente en la implementación de procesos de inclusión en el plan de estudios de la sede Bonanza.

## **Componentes inclusivos del enfoque metodológico**

En cuanto a los componentes inclusivos del enfoque metodológico actual de la IETCL de Bonanza, se pregunta a los integrantes del grupo sobre las características que lo hacen inclusivo, los aspectos que se deben revisar y los recursos utilizados para la calificación, en pro de la atención a la diversidad.

Respecto a las características, los docentes consideran que este enfoque debe responder a una “educación según las





capacidades de cada niño, partiendo de lo que es capaz de realizar”. Además, sugiere que se debe revisar “que la atención en la integralidad se dé en todas las dimensiones”. En cuanto a los recursos utilizados para la cualificación, los participantes mencionan que la institución no cuenta con recursos adecuados “para la cualificación” (C1) de los docentes. Este comentario refleja una preocupación sobre la falta de formación continua y el apoyo necesario para fortalecer el enfoque inclusivo dentro de la institución.


### **Componentes inclusivos de la actual gestión de recursos para el aprendizaje**

Respecto a los materiales didácticos, se mencionó que “los elaboran las docentes” (C3), lo que indica una adaptación local de los recursos educativos, pero también sugiere una posible carencia de materiales estándar o adecuados proporcionados por la institución.

Con relación a los espacios internos y externos para actividades recreativas y culturales, los participantes señalaron que “en Bonanza no tenemos un espacio grande, los juegos los deportivos hacen los niños en la cancha del barrio”, lo cual evidencia una limitación de infraestructura para actividades recreativas dentro de la escuela. Esta falta de espacio también se extiende a la educación física, la cual se realiza fuera de la institución.

Sobre la adaptación de los textos guías, los participantes coincidieron en que “sí se hace, al preparar la clase se utilizan recursos y estrategias que permiten transmitir una enseñanza





acorde a los estudiantes”, lo que demuestra que los docentes adaptan su enseñanza a las necesidades de los estudiantes, aunque esto depende en gran medida de su iniciativa personal.

Finalmente, se destacó el apoyo de los docentes en cuanto a la obtención de recursos de uso personal. Se mencionó que “los profesores de Bonanza ayudan a encontrar sillas de ruedas, aquí en la escuela no hay niñitos que no vean, también nos ayudan con los zapatos ya encontrar los uniformes” (C3). Este apoyo resalta el compromiso de los docentes con la inclusión, mostrando que hacen esfuerzos adicionales para proporcionar recursos que contribuyan al bienestar y la participación de todos los estudiantes. Sin embargo, también subraya la falta de recursos institucionales y el impacto positivo de la ayuda docente.

## **Componentes inclusivos de la actual jornada escolar**

En cuanto a la asistencia y las acciones implementadas para garantizar la misma, así como la alimentación adecuada, los actores de la institución respondieron que “no todos asisten a su jornada completa”, aunque reconocen que la institución “sí cuenta con el restaurante escolar y dan los almuerzos” (C4). Esto indica que, aunque existe un esfuerzo institucional para brindar apoyo alimentario a los estudiantes, la asistencia no es constante, lo cual podría reflejar problemas adicionales en la gestión o en la motivación de los estudiantes para asistir regularmente.

En cuanto a la evaluación, se plantearon preguntas sobre los procedimientos, logros, revisión y ajustes, así como planos especiales de apoyo. Además, se indicó si la evaluación es continua, integral y cualitativa. El grupo focal respondió que “no,





porque es una sede y la sede principal en su PEI no lo contempla”. Esto sugiere que, aunque se realizan esfuerzos para ajustar la evaluación en la sede Bonanza, estos no están suficientemente respaldados por el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la sede principal, lo que limita la implementación de una evaluación integral en la sede satélite. Sin embargo, se destaca que “en esta sede sí... Esta sede de Bonanza” se revisan y ajustan los procesos de evaluación “de forma integral” (C5), lo que muestra un esfuerzo por personalizar y adaptar los procesos evaluativos en función de las características específicas de la sede Bonanza.

Este punto refleja una desconexión entre el PEI de la sede principal y las necesidades educativas específicas de las sedes, lo que impide una educación verdaderamente inclusiva y adaptada a la diversidad. El hecho de que el enfoque metodológico de la sede Bonanza no esté completamente alineado con el objetivo del PEI general de la institución resalta la necesidad urgente de realizar ajustes para garantizar que todos los estudiantes reciban una educación adecuada, considerando sus realidades y necesidades específicas.

## **Opciones didácticas para las áreas, asignaturas y proyectos transversales**

Se abordaron las categorías relacionadas con el proceso de práctica pedagógica en la IETCL, sede Bonanza, consultando a los participantes sobre las opciones didácticas inclusivas en cada área, los proyectos transversales, las características inclusivas de las estrategias de tareas escolares, el uso articulado de los recursos y la gestión de los tiempos dentro de la institución.





## **Características inclusivas de las opciones didácticas para las áreas, asignaturas y proyectos transversales.**

Según las características, se identifican las actividades orientadas a conocer las formas de aprendizaje. El grupo coincide en que esto se realiza a través de encuentros entre padres de familia y docentes, en los que se explica qué métodos se utilizan para identificar los aprendizajes de cada alumno. En cuanto a las estrategias pedagógicas y modelos flexibles para responder a la diversidad, consideren que los docentes están capacitados para generar aprendizaje en los estudiantes y que se emplean herramientas tecnológicas para facilitar su apropiación y aprendizaje. Así, se observa, en ocasiones, que en los procesos de aprendizaje de los estudiantes se evalúa la pertinencia de las opciones didácticas aplicadas en la institución.

## **Características inclusivas de las estrategias para las tareas escolares**

En relación con las estrategias para las tareas escolares, las cuales se proponen de acuerdo con las características particulares de cada estudiante, la institución “plantea actividades ajustadas al ritmo de aprendizaje y las formas de aprender de cada alumno” (C2), lo que refleja un enfoque inclusivo. En ese mismo sentido, se proponen tareas diferenciadas “dirigidas y adaptadas a las necesidades de cada estudiante, diseñadas y planificadas de acuerdo con sus necesidades y conocimientos” (C2). Esta resulta metodología adecuada para los padres de familia, “ya que se están tratando temas fáciles de entender y aplicar, con tareas escolares que emplean estrategias prácticas y comprensibles para los estudiantes” (C2).





## **Características inclusivas frente el uso articulado de los recursos para el aprendizaje**

En relación con las características inclusivas del uso articulado de los recursos, se buscaba evaluar el conocimiento de los

docentes, la política de articulación y la revisión periódica de los mismos. Según los participantes, se destaca de manera positiva los “avances adquiridos por los estudiantes” al observar mejoras en su comportamiento tanto dentro como fuera de clase, y la evidencia de procesos de enseñanza y aprendizaje en sus hogares (C3). Sin embargo, en cuanto a la política de articulación, se señala que lo planteado en el PEI “no se ajusta a lo trabajado en la sede de Bonanza” (C3), lo cual también se refleja en la revisión periódica de los recursos. Aunque los recursos para el aprendizaje en cuanto al espacio físico son adecuados, se señala la falta de un espacio para actividades culturales y recreativas en las sedes. Ante esta carencia, los docentes de la sede Bonanza gestionan de manera autónoma los recursos necesarios para la adquisición de sillas de ruedas.

## **Características inclusivas de la política e implementación del uso de los tiempos para el aprendizaje**

En cuanto a las características inclusivas de las políticas de tiempos de aprendizaje, los miembros del grupo focal coincidieron en que las actividades implementadas permiten reconocer los estilos y ritmos de aprendizaje de los estudiantes. Al ingresar, los estudiantes son evaluados y se siguen las orientaciones proporcionadas por los profesionales para





garantizar que aprendan y se sientan cómodos (C4). Sobre las estrategias pedagógicas para abordar la diversidad de ritmos, los docentes afirmaron conocer las necesidades de los estudiantes y el nivel en que se encuentran, aunque señalaron que algunos docentes prefieren sacar a los estudiantes cuando no entienden o no quieren repetir (C4). En cuanto a la evaluación de estrategias para estudiantes vulnerables, afectados por la distancia de sus viviendas, expresan que “se evalúa el uso de los tiempos, porque algunos estudiantes viven muy lejos, y se gestiona el transporte escolar por parte de la alcaldía” (C4).

Finalmente, el proceso arrojó como resultado que, en las opciones didácticas para las áreas, asignaturas y proyectos transversales, se lleva a cabo una socialización con la familia del estudiante para informar sobre los métodos utilizados en la escuela y poder identificar los aprendizajes de cada uno. Además, se hace uso de la tecnología como herramienta que facilita el proceso de aprendizaje, y algunas veces se realiza una evaluación de las opciones didácticas para verificar su pertinencia en la comunidad. En cuanto a las estrategias para las tareas escolares, se proponen actividades acordes al ritmo de aprendizaje de los estudiantes, y se realizan ajustes al contenido y la metodología según las particularidades de aprendizaje de los mismos.

En relación con el uso articulado de los recursos para el aprendizaje, se evidencia un avance en el aprendizaje de los estudiantes, lo cual se refleja en sus acciones dentro y fuera de clase. Sin embargo, es importante señalar que el PEI no contempla cómo articular los recursos para el aprendizaje de la población con un aprendizaje diferenciado. En cuanto al uso de los tiempos para el aprendizaje, se tiene en cuenta cómo aprenden los estudiantes, lo que permite una enseñanza flexible,





con el uso de tecnologías como medios visuales y auditivos. Asimismo, se evalúan las estrategias de implementación del uso de los tiempos para el aprendizaje, debido a que los estudiantes se cansan rápidamente.


## **Gestión de aula**

En relación con la gestión en el aula, se consultó al grupo focal sobre las características inclusivas presentes en la Institución Educativa Crisanto Luque de Turbaco, sede Bonanza, enfocándose en las relaciones dentro de la institución. Además, se abordaron los procedimientos para la planificación del aula inclusiva, el estilo pedagógico de los docentes y las estrategias de evaluación utilizadas.

## **Características inclusivas de, las relaciones Pedagógicas**

Inicialmente, sobre las relaciones entre los docentes, se observó que son en su mayoría cordiales, ya que “los compañeros se respetan y se aceptan”. Respecto al manejo de conflictos, los participantes coincidieron en que el diálogo, el respeto mutuo, las charlas con los padres y el ejemplo de los docentes son claves para fomentar la cordialidad y resolver los conflictos, incluso con los padres y la comunidad educativa. Además, destacaron que “la población viene bastante vulnerada, se trata con mucho respeto, tratamos de manejar al padre de familia haciendo reflexión de las situaciones que se presentan” (C1), y los padres complementaron: “A nosotros nos llaman cuando hay un problema con el pelao, y nos dicen lo que está pasando, vamos donde la trabajadora social y ella nos ayuda” (C1). En cuanto a las expectativas y valoración de las fortalezas de los docentes, se mencionó que “se





hacen actividades que exalten sus destrezas, como en deporte, arte, o en lo académico”. Finalmente, sobre el seguimiento y las acciones de mejora, indicaron que “las situaciones se dialogan en las jornadas pedagógicas, y se analizan los avances que van teniendo los estudiantes, en sus relaciones personales y los conflictos.

## **Procedimientos que se utilizan para la planeación del aula inclusiva**

En cuanto a la planeación en el aula, se revisaron las prácticas desde una perspectiva inclusiva y excluyente. El grupo mencionó que “se lleva a cabo la planeación que nos brinda la tutora del PTA y los ajustes al final a los niños con aprendizaje diferenciado” (C2). Sin embargo, también se identifican prácticas excluyentes, ya que algunos docentes “no tienen en cuenta a los niños con diferencias en su aprendizaje”. Ante esto, se planteó desde el grupo focal la necesidad de “sensibilizar a los profesores de esta situación que se presenta, la idea no es sacarlos de clase, es brindarles el servicio educativo teniendo en cuenta su ritmo y estilo de aprendizaje” (C2), con el objetivo de hacer las aulas más inclusivas, evitando que “no saquen a los niños de clases porque no entienden”. En este contexto, los recursos para las prácticas inclusivas están en manos de los docentes, quienes “al planear las actividades buscan los recursos didácticos, y metodologías que permiten enseñar a niños con un aprendizaje diferenciado” (C2), cuentos como el “material didáctico”. que permita brindar un mejor servicio educativo” (C2), gestionado adecuadamente.

En cuanto a la planeación en el aula, se revisaron las prácticas desde una perspectiva inclusiva y excluyente. El grupo mencionó que “se lleva a cabo la planeación que nos brinda la





tutora del PTA y los ajustes al final a los niños con aprendizaje diferenciado” (C2). Sin embargo, también se identifican prácticas excluyentes, ya que algunos docentes “no tienen en cuenta a los niños con diferencias en su aprendizaje”. Ante esto, se planteó desde el grupo focal la necesidad de “sensibilizar a los profesores de esta situación que se presenta, la idea no es sacarlos de clase, es brindarles el servicio educativo teniendo en cuenta su ritmo y estilo de aprendizaje” (C2), con el objetivo de hacer las aulas más inclusivas, evitando que “no saquen a los niños de clases porque no entienden”. En este contexto, los recursos para las prácticas inclusivas están en manos de los docentes, quienes “al planear las actividades buscan los recursos didácticos, y metodologías que permiten enseñar a niños con un aprendizaje diferenciado” (C2), cuentos como el “material didáctico”. que permita brindar un mejor servicio educativo” (C2), gestionado adecuadamente. Además, se mencionó que las preparaciones de clases son inclusivas, pero algunos profesores a veces no están dispuestos a volver a explicar la clase, lo que refleja una falta de sensibilidad hacia los estudiantes que enfrentan barreras en el aprendizaje. De manera general, los docentes son modelos para fomentar el respeto a la diferencia y la sana interacción con toda la comunidad educativa, lo que contribuye a un clima escolar favorable en el estilo pedagógico. Por ejemplo, se destacó un caso de una niña con un problema congénito que le impide hablar, y ella se

comunica por medio de la escritura. El estilo de evaluación en el aula toma en cuenta tanto la escritura como la oralidad, además de la observación, para evaluar qué tanto se ha apropiado de sus conocimientos. Posteriormente, se implementan estrategias de mejora para alcanzar los objetivos propuestos.






## Estilo pedagógico de los docentes con características inclusivas

En este componente, se destaca la discusión y negociación de los temas de clase. Según los estudiantes del grupo focal, “la mayoría de docentes sí, algunos no, pues son poco flexibles con este tema” (C3), refiriéndose con este calificativo a los docentes que no fomentan estas prácticas. En relación con la importancia de los sistemas alternativos de comunicación, se menciona el caso de una niña con “malformación en boca y cuerdas bucales” (C3), quien se comunica por escrito, lo que elimina la necesidad de utilizar intérpretes u otras herramientas. Asimismo, en cuanto a la enseñanza coherente con los estilos de aprendizaje, los participantes coinciden en que, tanto en el PEI como en la planificación de clases, se evidencia lo siguiente: “Creemos que sí, pues se sigue lo propuesto en el PEI, acompañados del PTA y la planificación de clases, teniendo en cuenta los contenidos sugeridos por el Ministerio de Educación, para cada grado” (C3).

### Estrategias de evaluación Inclusiva

Respecto a la inclusión en las estrategias de evaluación, los actores educativos mencionan que, al momento de evaluar, “se tienen en cuenta sus opiniones, sus actividades, y se realiza retroalimentación, se les explica el porqué de las cosas” (C4). Este proceso se lleva a cabo mediante el uso de estrategias como la “observación directa”, así como la evaluación escrita o grupal. Además, la evaluación se realiza “teniendo en cuenta el plan anual que se concertó, y se mira la evaluación como formativa, la observación, seguimiento en el desarrollo de las habilidades de los estudiantes” (C4), lo cual guía la elección y diseño de las evaluaciones. En caso de no alcanzarse los indicadores,






“se realiza, luego de analizar su aspecto familiar e individual, acciones para que alcancen sus logros” (C4).

Sin embargo, la institución en general no contempla en el PEI procedimientos evaluativos diferenciados y flexibles que permitan cualificar el proceso individual de los estudiantes con barreras de aprendizaje. En la sede Bonanza, los ajustes necesarios a los procesos de evaluación se realizan de manera desarticulada en comparación con la sede principal, lo que da paso a la apreciación de las fortalezas y debilidades de los estudiantes, así como a la implementación de planes de mejoramiento individual. En este proceso de relación pedagógica, se observa que los docentes mantienen una buena relación entre sí y con los estudiantes, mostrando sensibilidad hacia los compañeros que presentan dificultades. Los procesos de mediación se llevan a cabo mediante trabajo social y con la participación activa de los padres de familia.

## **Seguimiento inclusivo a los resultados académico**

Este último proceso describe inicialmente las estrategias utilizadas, como el seguimiento a los resultados académicos, el uso pedagógico de las evaluaciones externas, el monitoreo de la asistencia, las actividades de recuperación, el apoyo pedagógico y el seguimiento a los egresados. Actualmente, el seguimiento de los resultados en la Institución Educativa Técnica Crisanto Luque de Turbaco, sede Bonanza, se puede ver en las estrategias implementadas para el carácter inclusivo de la sede. La evaluación externa permite medir los avances y áreas de mejora en los estudiantes. También asegura que las condiciones de todos los estudiantes, independientemente de sus barreras de aprendizaje, sean acordes con una evaluación justa y pertinente.





La asistencia, por otro lado, también es un indicador importante, ya que pone de manifiesto las posibles dificultades de los

alumnos para asistir regularmente. Puede ser por factores externos como la distancia o puede estar relacionado con problemas familiares de cualquier tipo. Además, las actividades de recuperación dan una oportunidad a aquellos estudiantes que no habían alcanzado los objetivos y respetan también sus ritmos de aprendizaje.

En cuanto al apoyo pedagógico, se proporcionan recursos adicionales a aquellos estudiantes cuyo progreso es insuficiente debido a las dificultades que presentan. Finalmente, el seguimiento de los egresados permite comprobar cómo afecta al proceso de adaptación tras la secundaria. Todo ello, se lleva a cabo con el propósito de establecer un ambiente inclusivo en el cual todos los estudiantes puedan aprender y desarrollarse, independientemente de sus circunstancias particulares.

## **Estrategias educativas para realizar el seguimiento inclusivo a los resultados académicos**

Los que se destaca en el proceso fueron los informes académicos y las pruebas de Saber. A partir de los resultados se realizan los planes de mejoramiento. Los padres y los estudiantes son informados de las ventajas y lugares en los que necesitan ajustarse y abordarse. Este proceso tiene como objetivo garantizar que los estudiantes reciban retroalimentación sobre su rendimiento y se les orienten en los aspectos que necesitan fortalecer.





Sin embargo, se observa que “no todos” realizan un seguimiento adecuado a las prácticas pedagógicas ni valoran los resultados de manera sistemática. Esto sugiere que, aunque el seguimiento es una estrategia presente en la institución, no se aplica de manera uniforme, lo que podría generar brechas en la calidad del apoyo y la orientación brindada.

### **Uso pedagógico de las evaluaciones externas e impacto sobre el carácter inclusivo de mi institución**

Este componente resalta la importancia de la participación activa de los docentes en el manejo de la diversidad, como lo señala el grupo focal. Se identifican dos posturas en cuanto a la favorabilidad o desfavorabilidad del manejo sobre la diversidad. La primera postura proviene de los padres de familia, quienes perciben que, al trasladarse a la sede principal en la urbanización Bonanza, sus hijos enfrentan dificultades. Un ejemplo es cuando mencionan que “cuando los peaos van para allá, es un problema, con los hijos de uno que, porque no aprenden o porque son desordenados, cuando llegan allá entonces a ponerlos a perder el año. En cambio, aquí les enseñan y como ellos saben aprender” (C2). Esta percepción revela la preocupación de algunos padres sobre la posibilidad de que el traslado a la sede principal afecte negativamente el aprendizaje de sus hijos.

La segunda postura corresponde a los docentes de la sede Bonanza, quienes consideran que la institución, junto con el apoyo de los padres de familia, trabaja activamente para fomentar el respeto y el valor por la diversidad. En este sentido, uno de los docentes expresó que: “La sede Bonanza trata con todos sus docentes y apoyados con los padres de familia fomentar siempre





el respeto y el valor por la diversidad, no solo con los estudiantes con aprendizaje diferenciado, aquí también hay desplazados, de escasos recursos, o que vienen de otros lugares, y del propio barrio, así que la diversidad de la sede es enorme” (C2). Esta postura refleja una visión inclusiva, reconociendo y valorando la diversidad que caracteriza a la comunidad educativa.

Finalmente, es importante señalar que las estrategias para la valoración de la diversidad se implementan mediante las jornadas pedagógicas, que son espacios en los que se reflexiona y trabaja colectivamente sobre la inclusión y el respeto a la diversidad en la institución.

### **Estrategias inclusivas de seguimiento a la asistencia escolar**

Los miembros del grupo focal respondieron afirmativamente en cuanto a las acciones para prevenir el ausentismo, así como a la valoración equitativa de sus causas y las estrategias implementadas para abordarlo. En cuanto a los mecanismos de seguimiento, señale que “se pasa la lista diariamente, y se llama a los padres de familia si la falta es seguida, ya que se presentan casos de estudiantes que no llegan a la escuela para quedarse en la calle, la población estudiantil que tiene la sede no es fácil” (C3). Esta afirmación subraya la importancia de un control constante sobre la asistencia y el involucramiento de los padres de familia en el proceso.

Asimismo, destacaron las acciones de gestión para reducir el ausentismo, como la realización de proyectos donde los estudiantes deben participar activamente. Se enfatiza en la





importancia de mostrarles a los estudiantes “la importancia de su participación y evitar el ausentismo escolar”. En los casos en que el ausentismo esté relacionado con dificultades en alguna asignatura, se interviene directamente con el docente y el estudiante, con el fin de identificar las razones detrás de la falta de asistencia y tratar de resolverlas. Según los participantes del grupo focal, este enfoque busca crear un ambiente en el que los estudiantes comprendan la relevancia de su presencia en la escuela y se sientan apoyados para superar los obstáculos que puedan presentar.

## **Actividades de recuperación inclusivas**

Las actividades de recuperación están estrechamente relacionadas con las variables internas y externas que influyen en el rendimiento académico de los estudiantes, así como con el análisis de las diferencias individuales. Según lo informado por los miembros del grupo focal, estas actividades se llevan a cabo teniendo en cuenta tanto los factores internos (como las características y capacidades de los estudiantes) como los factores externos (como el entorno familiar y social).

Respecto del análisis de las variables, es posible mencionar la importancia fundamental de este aspecto en el proceso de recuperación, ya que ayuda a descubrir las causas específicas que no permiten a los estudiantes tener éxito en el aprendizaje. Asimismo, hay que destacar que también es esencial personalizar las actividades de recuperación de acuerdo a los estilos de aprendizaje de los estudiantes, aspecto que garantiza que todos los alumnos reciban el apoyo necesario conforme a sus necesidades y ritmos de aprendizaje. De esta manera, es posible constatar que cada estudiante sí será beneficiario de las





actividades pedagógicas que se han diseñado para mejorar sus resultados académicos en la mayor medida posible.

## **Apoyo pedagógico Inclusivo**

En cuanto a la práctica de apoyo pedagógico inclusivo dentro de la sede, los miembros del grupo focal mencionaron numerosas estrategias que demuestran el enfoque inclusivo de la institución. De las prácticas observadas, los miembros destacaron la disponibilidad de todos los profesores para enseñar a los estudiantes en cualquier espacio, incluidas las aulas, el patio, la biblioteca y una de las aulas utilizadas para medios de aprendizaje. Se verificará que el entorno liberado permite a los estudiantes llevar a cabo el aprendizaje con mayor facilidad debido a la flexibilidad del método y la capacidad de adaptación a las distintas necesidades. Además del seguimiento de los desempeños académicos de los estudiantes, se espera que los profesores analicen los resultados con el fin de realizar los ajustes necesarios y señalar planos de acción correctiva y evaluación de formato.

En cuanto a la inclusión, siguió habiendo una preocupación constante por la diversidad y la inclusión de diferencias individuales en el proceso educativo. Esto incluye la adaptación de las clases a los estilos y ritmos de aprendizaje de los estudiantes, la gestión de recursos tales como sillas de ruedas y la búsqueda de apoyo externo a universidades especializadas con fonoaudiólogos.

A pesar de la implementación de una base sólida para el mejoramiento continuo, los miembros del equipo siguieron





insistiendo en la disparidad entre las dos sedes de la institución. En general, consideran que es necesario un mayor consenso en relación con la implementación del PEI y la administración de la diversidad.


## **Estrategias inclusivas de seguimiento a egresados**

En cuanto al último componente, las estrategias describieron algunas acciones de cualificación y alianzas institucionales. No obstante, se subrayó que no hay una estrategia en sí para realizar las acciones de seguimiento integral a los estudiantes, ya que al terminar “terminan y ya” porque no hay información al respecto en detalle. Las alianzas incluyeron la administración de la sede de la colaboración con el SENA, pero no se dieron muchos detalles al respecto.

También, en forma coadyuvante, la evaluación de los resultados académicos contó con un activo de docentes, alumnos y padres de familia. Aquí es relevante el seguimiento permanente de los procesos educativos, en cuyas fases se tomó en cuenta la calidad de los resultados académicos para efectuar los ajustes necesarios en la práctica docente. Del mismo modo, menciona que para los alumnos de necesidades de aprendizaje diferenciadas se tomaron para el ajustar las medidas externas. De este modo, el seguimiento de sus avances se vio a satisfacción.

Las actividades de recuperación se ajustan a las necesidades educativas de los estudiantes, y se fortalece el proceso de formación laboral a través de alianzas con el SENA y la Fundación Universitaria Tecnológico Comfenalco, lo cual ofrece oportunidades de capacitación profesional. Sin embargo, en





cuanto al seguimiento a los egresados, la institución actualmente no dispone de un proceso estructurado para ello, lo que limita la posibilidad de hacer un seguimiento efectivo a su inserción laboral o continuidad educativa.

## **Propuesta de un plan de las acciones de mejoramiento académico que conduzca al camino de la inclusión institucional**

Este apartado del estudio presenta un plan de mejoramiento enfocado en la gestión escolar, con el objetivo de promover procesos educativos inclusivos, eficientes y eficaces que cumplan con los estándares de calidad establecidos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN). A continuación, se expone dicho plan.

Las escuelas inclusivas asumen el principio de formar en la diversidad, es decir, deben desarrollar procesos de enseñanza y de aprendizaje que contemplen la heterogeneidad de los alumnos. En este sentido, Fernández (2003) considera que las escuelas deben tener una serie de condiciones que permitan avanzar paulatinamente a una verdadera educación inclusiva. Entiende por este principio, un concepto que sirva como elemento diferencial para el desarrollo integral y socializador del alumno. Por lo que se necesita incorporar al proyecto educativo institucional, que debe incorporar un currículo flexible, que se debe adecuar a las diversas competencias, capacidades, intereses, aprendizajes y estilos de aprendizaje de los educandos para que todos reciban una educación de iguales condiciones.

Plan para el mejoramiento centrándose en la gestión escolar, este documento presenta el plan de mejoramiento a través de






la gestión escolar, cuyo propósito es propender los procesos educativos inclusivos, eficientes y eficaces que se desarrollan a partir de los estándares de calidad establecidos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN).

Las escuelas inclusivas que tienen el principio de formación en la diversidad, lo que implica un trabajo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje respecto de la diversidad de los alumnos. En este sentido, Fernández (2003), plantea que “las instituciones educativas deben cumplir con ciertas condiciones para avanzar progresivamente hacia la educación inclusiva”.

Este principio debe desarrollarse de forma integral en el PEI, que debe tener también un currículo abierto y flexible, capaz de desarrollarse iterativamente, de modo que permita personalizar el aprendizaje, las capacidades, los intereses, todas, las motivaciones, los ritmos y todos los estilos de aprendizaje.

Por lo tanto, la escuela debe adaptarse a los estudiantes, no a los estudiantes a las condiciones de la escuela, tal como dijo Arnaiz (2005) “La inclusión implica preparar y apoyar a los profesores para que enseñen de manera interactiva. Los cambios en el currículo están estrechamente ligados a los cambios en su pedagogía” (p.65). Por lo tanto, la primera tiene que llevar el principio de diversidad y organizar los procesos de enseñanza de acuerdo con la heterogeneidad del alumno y garantizar las condiciones básicas para adiciones progresivas a este principio. Además, el profesor es la persona que escenifica la vida diaria de la escuela. Él o ella propone interacciones, formas de convivencia, metodologías que deben promover la inclusión de todos los niños y jóvenes.





Teniendo en cuenta lo mencionado, para lograr el mejoramiento de los procesos educativos que requiere la IETCL y desarrollar procesos educativos inclusivos mediados por la integralidad, es necesario definir las siguientes focalizaciones estratégicas para el currículo, la labor del profesorado y la comunidad educativa:

Focalizar los objetivos de aprendizaje ajustados a las Necesidades Educativas Especiales (NEE).

Focalizar la política institucional para la inclusión, estableciendo de manera clara su integración en cada proceso y construida de forma colaborativa por toda la comunidad educativa.

Focalizar las estrategias de seguimiento y acompañamiento en la implementación de la política inclusiva.

Estas focalizaciones permitirán fortalecer el enfoque inclusivo en la institución, asegurando que todos los estudiantes, sin importar sus características, reciban una educación equitativa y de calidad.

### **Acciones de mejora para la gestión académica, de la Institución Educativa Técnica Crisanto Luque del municipio de Turbaco, sede Bonanza**

En la Tabla 5, se detallan las acciones de mejora, cuyo objetivo es establecer metas para el fortalecimiento de los diferentes procesos de gestión de manera integral, y en pro del avance significativo en los procesos de inclusión.



Tabla 5. Plan de mejoramiento de la *Gestión Académica*

Procesos	Objetivos	Metas	Indicadores	Acciones	Responsables
Diseño pedagógico y curricular	<p>1. Analizar, evaluar y ajustar el PEI teniendo en cuenta los lineamientos establecidos por el MEN para la inclusión.</p> <p>2. Establecer un enfoque metodológico común en cuanto a métodos de enseñanza flexible, relación pedagógica y uso de recursos que respondan a la diversidad de la población.</p> <p>3. Establecer de manera clara la política institucional del uso y mantenimiento de los recursos para el aprendizaje.</p> <p>4. Ajustar las políticas de evaluación a estudiantes y docentes que permitan dar muestra de una verdadera acción de inclusión.</p>	<p>Para noviembre del 2020 se habrán realizado los análisis, evaluaciones y ajustes pertinentes al PEI, los cuales incluyen coherencia y articulación del enfoque metodológico, establecimiento claro de una política institucional para el uso de los recursos para el aprendizaje, y ajuste de las políticas de evaluación que permitan dar muestra de acciones de inclusión.</p>	<p>Horizonte institucional claro, coherente y ajustado al contexto.</p> <p>Enfoque metodológico flexible que responda a la diversidad de la población, y articulación de este con las demás sedes.</p> <p>Políticas claras de uso de los recursos.</p> <p>Políticas de evaluación inclusivas.</p>	<p>Creación de grupos focales para el análisis, evaluación y ajustes pertinentes al PEI, así como el establecimiento de políticas claras de evaluación teniendo en cuenta el tema de inclusión.</p> <p>Socialización a la comunidad educativa de los ajustes.</p> <p>Actualizar permanente la caracterización de la tipología de estudiantes con NNE.</p> <p>Identificar los estilos de aprendizaje</p>	Directivo docente, docentes de toda la institución educativa, padres de familia y estudiantes.
Práctica pedagógica y gestión de aula	<p>1. Establecer una política sobre el uso de los recursos para el aprendizaje, articulada con</p>	<p>Para noviembre del 2020 se habrán establecido las políticas sobre el uso</p>	<p>Políticas claras sobre el uso de recursos articulados con la propuesta pedagógica de la institución, estas deben plantearse de manera que sean:</p>	<p>Análisis y ajuste de las políticas institucionales sobre el uso de los</p>	



	<p>la propuesta pedagógica,</p>	<p>de los recursos para el aprendizaje y cómo estarán conectados con la propuesta pedagógica.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Perfil</li> <li>■ Fuentes</li> <li>■ De acuerdo con el currículo.</li> <li>■ De acuerdo con el aprendizaje</li> </ul>	<p>F</p> <p>I</p> <p>d</p> <p>b</p> <p>I</p> <p>T</p> <p>a</p> <p>a</p>
<p>Unión de aula</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Realizar estrategias que permitan una relación afectiva y de valoración hacia la diversidad en toda la comunidad educativa.</li> <li>2. Establecer y aplicar estrategias claras de planeación de clases y objetivos que permitan brindar una experiencia que minimice las barreras del aprendizaje.</li> <li>3. Realizar planes, programas y proyectos que favorezcan el desarrollo de competencias y estrategias de asistencia inclusivas.</li> </ol>	<p>Para noviembre del 2020 se habrán establecido estrategias que permitan el fortalecimiento de las relaciones entre miembros de la comunidad educativa, basadas en el amor, respeto y valor hacia la diversidad. Estarán establecidas las estrategias de planeación de las clases teniendo en cuenta los instrumentos del MEN, así como los ritmos y estilos de aprendizajes que minimicen las barreras del aprendizaje y</p>	<p>Estrategias claras, coherentes y normativas dirigidas a promover el respeto y valoración de la diversidad.</p> <p>Planeación de clases acorde al modelo pedagógico, plan de estudios, características del grupo y ritmos y estilos de aprendizaje.</p> <p>Planes programas y proyectos ajustados a la necesidad del contexto.</p>	<p>I</p> <p>d</p> <p>e</p> <p>e</p> <p>q</p> <p>I</p> <p>r</p> <p>a</p> <p>s</p> <p>a</p> <p>i</p> <p>d</p> <p>e</p> <p>e</p> <p>r</p> <p>I</p> <p>e</p> <p>a</p> <p>a</p> <p>a</p> <p>p</p> <p>I</p> <p>I</p> <p>e</p> <p>a</p> <p>e</p> <p>s</p>

favorezcan el proceso de inclusión.

A su vez, se habrán planeado planes programas y proyectos dirigidos al desarrollo de competencias y procesos de inclusión.





<b>académico</b>	<p>seguimiento sistemático de los resultados académicos teniendo en cuenta los indicadores y mecanismos de retroalimentación, para estudiantes, docentes y padres de familia.</p> <p>2. Implementar una estrategia que permita mejorar los resultados de las pruebas externas para el mejoramiento de las prácticas de aula.</p> <p>3. Realizar actividades de recuperación teniendo en cuenta los</p>	<p>noviembre del 2020 se habrán establecido estrategias que permitan realizar un seguimiento sistemático de los resultados académicos y el uso de este mecanismo de retroalimentación y mejora de las prácticas del aula.</p> <p>Establecimiento de criterios claros para las actividades de recuperación y planes de apoyo pedagógicos, teniendo en</p>	<p><b>Informe académico</b></p> <p>Actas donde se reflejan los mecanismos de su para el fortalecimiento de aprendizajes.</p> <p>Actas donde se evidencia el compromiso del estudiante y padre familia para el uso en casa de actividades que fortalezcan el aprendizaje.</p> <p>Actividades con ajustes correspondientes necesidades particulares de los estudiantes que le permitan avanzar su educación.</p>
------------------	--	--	--

---

ajustes necesarios para minimizar las barreras de aprendizaje.


4. Implementar planes de apoyo pedagógico acordes con los ritmos y estilos de aprendizaje de los estudiantes.

cuenta los ritmos y estilos de aprendizaje.

---

Fuente: elaboración propia






Siguiendo lo antes expuesto, como parte del desarrollo integral de los estudiantes, es preciso realizar actividades de convivencia trimestrales en lugares ajenos al marco escolar en los que tomen parte todos los miembros de la comunidad educativa, que tengan carácter lúdico con miras a fomentar un ambiente de equidad y confianza con el fin de fortalecer el vínculo socioafectivo entre estudiantes, docentes y padres.

De la misma manera, después de haber diseñado el plan de mejoramiento para cada área de gestión, a partir de las autoevaluaciones aprendidas, se incorporan ciertos elementos claves. En otras palabras, los objetivos basados en los criterios de inclusión se preparan para establecer metas que fluyen en la dirección del principio de equidad considerada un pilar estructurante del quehacer educativo. Además, la identificación de los indicadores de resultados para verificar el progreso de la implementación del plan de actividades definitivas y responsables se describen correctamente. Por último, un cronograma de tiempos definidos y recursos es necesario, formamos parte de una implementación deben ser nombradas por las mismas razones.

Este enfoque también busca traducir la autoevaluación institucional en metas establecidas por el equipo de dirección, de manera que todo el proceso de mejoramiento tenga sentido para optimizar los procesos educativos de la institución, buscando mantener un proceso de mejor sin fin.

Finalmente, para que su respectivo seguimiento y evaluación se realicen correctamente, se deben tener en cuenta algunos criterios claves. En primer lugar, se debe prever el apoyo





técnico, logístico y financiero suficiente para que cualquier equipo de trabajo desarrolle sus actividades de la mejor manera. Por otro lado, es fundamental cumplir estrictamente los plazos y reuniones establecidos, pues los cambios constantes de horarios, reuniones, fechas y plazos sin consenso previo pueden desmotivar al grupo de trabajo.


Otro aspecto relevante con respecto al actuar es admitir los resultados obtenidos por los distintos equipos del establecimiento. Lo anterior, emparejado con permitir la opinión y el descontento de los grupos, ya que es normal que en esos procesos de búsquedas de mejoría, las opiniones y actos de las personas no florezcan de acuerdo con los propósitos y que existe incertidumbre y duda en relación a estos. Entonces, se debe estar preparado para identificar los momentos en que esto ocurre y dar la posibilidad a que los implicados den su opinión y así aclarar lo propuesto y resaltar la importancia del trabajo colectivo.

Por último, es fundamental recordar que el camino del mejoramiento permanentes siempre es uno en el que se avanza progresivamente, por lo que aquellos que siguen siempre pueden estar seguros de que lograrán un progreso significativo si se adhieren al enfoque.

### **Acciones de mejora para la gestión directiva de la Institución Educativa Técnica Crisanto Luque del municipio de Turbaco, sede Bonanza**

Los requerimientos propuestos por la gestión directiva para el plan de acción se pueden enmarcar en diversas estrategias y requerimientos. En primer lugar, diseñe los lineamientos





necesarios para la capacitación docente en diversidad. Dentro de este se párrafo considera cualquier programa de actualización que sea ineludible para llevar a cabo los proyectos de investigación. Se pretende que estos se realizan desde la escuela y creen un impacto significativo en su comunidad educativa. Por lo tanto, se necesita personal calificado para crear estos lineamientos, que a su vez promuevan un entorno de trabajo cooperativo y de colaboración de los miembros del ámbito educativo.

En segundo lugar, es necesario rediseñar la estructura organizacional de la institución educativa para promover la colaboración integral de todos los miembros de la comunidad educativa. En este sentido, la reestructuración debe permitir una mayor autonomía en la organización de aspectos curriculares, modalidad de enseñanza, horarios, elección de personal, materiales didácticos, acreditaciones y evaluación. En concreto, debe tomarse una decisión para ofrecer más de una modalidad de enseñanza a lo largo del año escolar de acuerdo con las necesidades de aprendizaje de los estudiantes y los desafíos que supone el entorno.

Ello será posible a través de un seguimiento y evaluación minuciosa mediante un plan de mejoramiento y de acción que viabilice el impacto de las acciones inclusivas en la atención a la diversidad de su estudiantado. Este proceso garantiza la involucración de toda la comunidad educativa, con un papel activo: se desarrollará en sintonía con la política institucional de evaluación y mejoramiento continuo, contará con referentes claros sobre qué entendemos por inclusión y calidad, para garantizar que las estrategias sean efectivas y supongan un avance sostenible en los procesos educativos.





Acciones de mejora para la gestión administrativa y financiera de la Institución Educativa Técnica Crisanto Luque del municipio de Turbaco, sede Bonanza

La encuesta de seguimiento del grado de satisfacción de los padres con respecto a los resultados de la inclusión en la escuela. Con el objetivo de la revisión de los objetivos del plan de inclusión por parte del grupo psicosocial de la escuela, se desarrollará en consecuencia, de modo que permita una evaluación efectiva de la percepción y expectativas de los padres.

Promoción del acceso a estudiantes para el servicio social: Se fomentará el acceso a estudiantes de la media académica provenientes de otras instituciones educativas, quienes deberán prestar el servicio social obligatorio en la IECL. Esta iniciativa se compromete en consolidar y promover los procesos de inclusión en el centro educativo a través de: Por tanto, se concretará con el financiamiento de actividades y espectáculos con los que se pueda recaudar los fondos

acordados dentro de la institución de manera equitativa para invertir. en los recursos técnicos y pedagógicos que sean necesarios para facilitar la adquisición del aprendizaje, la participación libre saludable y la sana convivencia de los estudiantes incluidos en dicho proceso.

Por lo tanto, con el fin de gestionar la convivencia y comunidad en la Institución Educativa Técnica Crisanto Luque, sede Bonanza, en el municipio de Turbaco, se incorporarán las siguientes medidas de mejora. En primer lugar, vale la pena mencionar el fortalecimiento de los valores de convivencia,





específicamente el respeto, la tolerancia y la resolución pacífica de conflictos a través de programas de formación. En este caso, los programas incluirán talleres y actividades regulares que se llevarán a cabo con la colaboración de docentes, estudiantes y padres de familia. Las agencias mencionadas trabajarán para crear un ambiente de comprensión y cooperación, lo que ayudará a prevenir la violencia en la escuela. Otra medida a implementar es la participación de los estudiantes en áreas tales como el consejo estudiantil y el comité de convivencia. En consecuencia, los estudiantes tendrán la oportunidad de expresar alianzas y preocupaciones y desempeñar un papel activo en la formación de la cultura de inclusión en la comunidad escolar.

Asimismo, la capacitación continua del personal docente en técnicas de mediación y estrategias de manejo de conflictos es crucial. De esta forma, puedan hacer frente a situaciones de convivencia de manera efectiva y asertiva y, a su vez, fortalezcan su función mediadora en el salón de clase. A su vez, se trabajará en la redacción y actualización de un manual de convivencia con la participación de toda la comunidad educativa. El manual será una guía de referencia para los actores escolares. Deberá incluir las multas y expectativas de la institución, siendo el común denominador para el desarrollo del proyecto educativo durante el sexenio, actualizándose cada año, estipulando criterios y

procedimientos claros para la resolución y la ayuda a la prevención del conflicto.

Además, se fomentarán diversas actividades recreativas y culturales que permitan la interacción entre estudiantes, padres de familia y docentes, mayoritariamente en lugares que no sean la escuela ni el hogar, cuentos como recuentos deportivos,






artísticos y festividades culturales, para fortalecer los vínculos sociales y de pertenencia en la institución. Por otro lado, se establecerá un sistema de acompañamiento más cercano para aquellos estudiantes con mayores dificultades de adaptación y conductuales, con el respaldo del equipo psicosocial de la institución. Este sistema contempla tutorías y sesiones de orientación, en las que incluye a la familia como parte del proceso de mejora.

## Discusión

En este sentido, los resultados de la presente investigación muestran un avance significativo en la aplicación de procesos inclusivos de la Institución Educativa Técnica Crisanto Luque, sede Bonanza; lo que demuestra un compromiso manifiesto hacia la mejora de las prácticas inclusivas, con el propósito de construir un ambiente educativo integralmente integrador. En primer lugar, se encuentra satisfacción en que la institución muestre interés en cambiar sus estrategias de currículo a favor de la diversidad estudiantil. En otras palabras, ha abierto las puertas al cambio que promueve la equidad y la discriminación positiva.

En línea con las recomendaciones de Fernández (2003), destacandolanecesidaddeflexibilizarlosproyectosinstitucionales educativos para ajustarlos a las capacidades, intereses y estilos de aprendizaje de los estudiantes, los resultados observados subrayan la relevancia de un currículo adaptable. Al respecto, la IETCL ha realizado avances importantes, ya que las líneas de inclusión establecidas indican una comprensión de las diversas necesidades del estudiantado y la disposición a satisfacerlas. A pesar de la presencia de desafíos, la institución ha demostrado





sensibilidad con respecto a la diversidad, y el reconocimiento de la importancia de las medidas propuestas constituye una base sólida para futuras mejoras.

Además, la decisión de incorporar a estudiantes con necesidades educativas especiales en el aula brinda evidencia concreta de su compromiso con el desarrollo de un entorno donde todos los estudiantes puedan desarrollarse equitativamente. Otro elemento positivo radica en el fuerte sentido del equipo psicosocial y del profesorado con respecto a la inclusión. De hecho, la cooperación y el apoyo han forjado un ambiente amigable y de respeto en la escuela. A pesar de las restricciones de los recursos y la autonomía presentes en la escuela, el compromiso con la autora de una cultura de inclusión y participación se puede ver y, por lo tanto, espera una gestión escolar que priorice la equidad y la participación de toda la comunidad escolar.

Otro aspecto particularmente positivo es la realización de actividades de convivencia extraescolares, que han demostrado influir también en la creación y fortalecimiento de lazos socioafectivos entre alumnos, profesores y padres de familia. Gracias a estas actividades, toda la comunidad ha logrado imponer un clima de igualdad y libertad esencial para la creación de verdaderas relaciones igualdades y respetuosas entre iguales y no iguales. El afán del instituto de fomentar más iniciativas de este tipo también es señal talentosa de su deseo de apostar por una comunidad cohesionada basada en la estimación recíproca.

Además, la puesta en marcha de mecanismos de evaluación y seguimiento con el fin de verificar el aspecto relativo al grado de satisfacción de las familias con el plan de inclusión implica un intento de seguir mejorando. La creación de encuestas dirigidas





a los padres de familia de forma regular no solo permite evaluar la eficacia del plan de inclusión. En un giro más importante, permite revisar y mejorar en aspecto de la medida de la inclusión las políticas y prácticas inclusivas con las necesidades reales de la comunidad. El esfuerzo permite una perspectiva participativa en la planificación y gestión escolar.

En el plano pedagógico, el entusiasmo de la institución sobre la capacitación del profesorado acerca de la inclusión y la diversidad es un elemento fundamental para hacer una diferencia real en la práctica docente. Si bien aún existe un vacío en forma de desarrollo profesional, la IETCL demuestra la importancia de alcanzar los objetivos de desarrollo docente de calidad de manera considerable.

Prácticamente, estos logros sugieren que la institución no está, en realidad, solo comprometida con el diseño de lineamientos inclusivos, sino con la marca de la concurrida en donde todos los estudiantes se sienten valorados y fortalecidos. Las actividades y convenciones de inclusión, el desarrollo de evaluaciones de acción y la asistencia de la formación de bioseguridad son expresiones de una administración que quiere responder en actitud propositiva y favorable a la diversidad de sus estudiantes.

Sin embargo, a pesar del éxito del proyecto, el estudio identificó también sus desventajas, entre ellas, la dependencia de los recursos externos en términos de la adquisición de las herramientas y materiales específicos necesarios para la atención a los estudiantes con NEE. Además, para una futura investigación, sería beneficioso evaluar el impacto de las actividades inclusivas en los indicadores de los logros académicos y el desarrollo





socioemocional de los estudiantes. Por último, se recomienda considerar otras instituciones educativas para comparar entre las estrategias inclusivas y determinar las mejores prácticas que puedan ser aplicadas en contextos similares.

En conclusión, la implementación de políticas inclusivas en la sede Bonanza de la IETCL ha mostrado avances valiosos, y el compromiso con la mejora continua y el enfoque colaborativo en todos los niveles de gestión educativa es evidente. La capacitación del personal, el ajuste curricular, y la autonomía en la toma de decisiones resaltan como aspectos positivos que permitirán a la institución avanzar en la construcción de un ambiente escolar equitativo e inclusivo, donde cada estudiante pueda desarrollarse integralmente en un entorno que valore y Fomente la diversidad.

## Conclusiones

A partir del análisis de los resultados obtenidos en esta investigación sobre los procesos de gestión escolar enfocados en proporcionar una educación inclusiva y de calidad en la Institución Educativa Técnica Crisanto Luque de Turbaco, sede Bonanza, se alcanzaron las siguientes conclusiones:

En cuanto a la caracterización de la gestión escolar en los componentes establecidos por el Ministerio de Educación Nacional para atender a poblaciones con discapacidad, se concluye que, aunque la Institución Educativa Técnica Crisanto Luque ofrece un servicio educativo integral a esta población, existen áreas que requieren fortalecimiento para impulsar de manera efectiva una educación inclusiva y de alta calidad.





En primer lugar, se hace necesario definir lineamientos para aprendices docentes sobre diversidad, tomando en cuenta que se requieren programas de actualización para orientar proyectos de investigación que, desde la escuela, logren un impacto significativo en la comunidad educativa. Esto podrá lograrse con el reclutamiento de personal que pueda diseñar los lineamientos y promover la cooperación y colaboración entre los miembros de la institución. Asimismo, será preciso desarrollar la estructura organizacional de la escuela de manera que se fomente la colaboración con la comunidad educativa y se conceda autodeterminación en las decisiones sobre currículo, estilos de enseñanza, tiempos escolares, adquisiciones de recursos didácticos y procesos de evaluación. Todo ello contribuirá a la generación de múltiples oportunidades educativas a lo largo del ciclo escolar.

Así mismo, un plan de mejoramiento y acción para el impacto de las iniciativas inclusivas en la atención y de la diversidad, también un seguimiento y evaluación exhaustivas, con la participación activa de toda la comunidad educativa. Cabe también, sobre la política institucional de evaluación y mejora continua, la inclusión y la calidad, realizado plan de mejora vinculado al plan de mejora de la gestión, evaluar resultados e impacto.

Esta dimensión implica que las instituciones educativas de este tipo son responsables de garantizar la atención a toda la población del área respectiva, sin discriminaciones de ninguna especie por raza, cultura, género, ideología, credo, orientación sexual, nivel socioeconómico y situaciones de vulnerabilidad (necesidades educativas especiales a causa de discapacidad, desplazamiento histórico o contingente, analfabetismo). Del





mismo modo, queda a cargo de estas la incorporación al PEI de las directrices de los planos, programas y proyectos nacionales, regionales y locales de atención a la diversidad y la utilización de los resultados del Índice de Inclusión para poner en marcha acciones de mejora. así como su divulgación.

Se debe instalar un sistema de archivo desde la gestión administrativa y financiera que permita el fácil acceso a la información de los estudiantes de todas las sedes y expedición eficaz, segura y oportuna de sus constancias y certificados. Asimismo, en cada sede, se deben realizar adecuaciones que permitan el acceso físico de todos los estudiantes, incluyendo las que sufren de discapacidad física. Del mismo modo, se debe fomentar de forma equitativa la adquisición, dotación y mantenimiento de los Recursos de Aprendizaje que respondan a las necesidades de los estudiantes, individuales y grupales.

Igualmente, es fundamental establecer políticas que puedan evitar los riesgos de accidentes en jóvenes con discapacidad física, enfermedades o barreras culturales. Dicha política quizás pudiera impartirse usando programas en coordinación con organizaciones no gubernamentales e instituciones públicas y privadas, para tratar la diversidad en términos de admisión y manejo de los alumnos. Asimismo, sería posible elaborar una política relativa a cómo los recursos financieros se asignan a la atención de los con una discapacidad.

En materia de gestión de la convivencia y la comunidad, es imprescindible abordar a los padres de familia con reuniones mensuales, ello, para que se familiaricen y aúpen el proceso de formación en la inclusividad que se presenta en el establecimiento. De esta manera, la colaboración y el compromiso





entre los diversos actores de la comunidad educativa en la que se desenvuelven se verá fortalecida. Al respecto, algunas maniobras a ejecutar serán la implementación de formatos de seguimiento a carga del equipo psicosocial; actividades de convivencia periódicas desarrolladas en espacios externos al colegio, donde la comunidad educativa esté contemplada; eventos recreativos que congregan a estudiantes, pedagogos y padres de familia, los cuales promocionarán la equidad y la confianza, además de afianzar relaciones socioafectivas. Del mismo modo, es apropiado involucrar a los acudientes de inscritos en condiciones de vulnerabilidad en asambleas y consejos de padres, para que agiganten la promoción y la evaluación.

## Referencias.

Aguinaga, S., Rimari, M. y Velázquez, M. (2018). Modelo contextualizado de inclusión educativa. *Revista Educación*, 42(2).

Al tablero. (2007). La gestión educativa es la vía al mejoramiento de la educación. [En línea] Disponible en: <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-137440.html> [Consultado el 21 de nov. de 2019].

Antelm, A., Cacheiro, M. y Gil, A. (2015). Análisis del fracaso escolar desde la perspectiva del alumno y su relación con el estilo de aprendizaje. *Educación y Educadores*, 18(3), 471-489.





Arnáiz, P. (2003). Educación inclusiva: una escuela para todos. Málaga: Aljibe.

Arnáiz, P. (2004). La educación inclusiva: dilemas y desafíos. Educación, desarrollo y diversidad, 25, 40.

Arnáiz, P. (2005). Atención a la diversidad. Programación curricular. Costa Rica: Editorial Universidad Estatal a Distancia.

Arnáiz, P., & Azorín, C. (2014). Autoevaluación docente para la mejora de los procesos educativos en escuelas que caminan hacia la inclusión. Revista Colombiana de Educación, 67, 227-245.

Arnáiz, P., Escarbajal, A., & Caballero, C. (2017). El impacto del contexto escolar en la inclusión educativa. Revista de Educación Inclusiva, 10(2), 195-210.

Arnáiz, S., & Guirao, L. (2015). La autoevaluación de centros en España para la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva: ACADI. Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado, 18(1), 45-101.

Arnaz, J. (1981). La planificación curricular (2da ed.). México: Trillas.


Ayala, H., & Tobón, S. (2016). Análisis documental del proceso de inclusión en la educación. Revista RA XIMHAI, 12.





- Becker, GS (1993). Capital humano: un análisis teórico y empírico, con especial referencia a la educación (3ra ed.). The University of Chicago Press.
- Blandez, M. (2016). Proceso Administrativo. Editorial Digital UNID.
- Bota, T. y Ainscow, M. (2000). Índice de inclusiones. CSIE.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.-C. (1990). La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Editorial Fontamara.
- Castillo, C. (2015). La educación inclusiva y lineamientos prospectivos de la formación docente: una visión de futuro. 15(2), 1-33.
- Cerón, E. (2015). "Educación inclusiva": una mirada al modelo de gestión de la institución educativa departamental general Santander sede campestre. Obtenido de Universidad Libre: <https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/7859/CeronVegaEdithYomara2015.pdf?sequence=1>
- Coll, C. (1990). Psicología y currículo: Una aproximación psicológica a la elaboración del currículo escolar. Editorial Paidós.





Comisión de Derechos Humanos. (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos.

Congreso de la República de Colombia. (1968). Ley 74 de 26 de diciembre de 1968 [Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales]. Bogotá, Colombia.

Congreso de la República de Colombia. (1992). Ley 30 de diciembre 28 de 1992. Bogotá, Colombia.

Congreso de la República de Colombia. (1994). Ley 115 de febrero 8 de 1994. Bogotá, Colombia.

Congreso de la República de Colombia. (1996). Ley 324 de 11 de octubre de 1996. Bogotá, Colombia.

Congreso de la República de Colombia. (1997). Ley 361 de 7 de febrero de 1997. Diario Oficial N° 42.978. Bogotá, Colombia.

Díaz Barriga, F. (2006). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista. Editorial McGraw-Hill.

Durkheim, É. (1982). La educación moral. Labor editorial.

Fernández, F. (2003). La construcción del conocimiento en la escuela inclusiva. Editorial Graó.





Gardner, H. (1993). Estructuras mentales: la teoría de las inteligencias múltiples. Libros básicos.

Gimeno Sacristán, J. (2001). El currículum: Una reflexión sobre la práctica. Editorial Morata.

Goleman, D. (1995). Inteligencia emocional. Bantam Books.





La inclusión educativa, como proceso social de creciente relevancia en años recientes, ha sido objeto de atención tanto en la práctica pedagógica como en las políticas públicas. No obstante, persisten brechas significativas que requieren ser abordadas. En este contexto, esta investigación documental se propuso comprender la inclusión educativa, con el objetivo de fomentar en las aulas acciones de enseñanza y aprendizaje que reflejen la diversidad y contribuyan al fortalecimiento académico, social y emocional de los estudiantes. Partiendo de este interés, se establecieron como categorías de análisis la enseñanza, el aprendizaje y la inclusión educativa. A través de la revisión de 25 artículos científicos, se exploró el estado del arte para comprender la naturaleza y los factores que constituyen el fenómeno de los aprendizajes integrales y diferenciados. Los hallazgos revelan la necesidad de redireccionar las prácticas educativas mediante estrategias adaptadas a la diversidad, considerando antecedentes, teorías y postulados relacionados.





## **Perspectiva de la Inclusión Educativa: aprendizajes integrales y diferenciados**

**Binalud Leiva Daza**

[lebilu30@gmail.com](mailto:lebilu30@gmail.com)

[ORCID - 0000-0001-7633-2421](https://orcid.org/0000-0001-7633-2421)

**Hernán Darío Salazar Bonilla**

[dariosalazar070595@hotmail.com](mailto:dariosalazar070595@hotmail.com)

[ORCID - 0000-0003-3852-8022](https://orcid.org/0000-0003-3852-8022)

### **INTRODUCCIÓN**

La educación como derecho universal se enfrenta a nivel mundial a múltiples problemáticas y desafíos que son cada vez más complejos de asumir, ya que, muchos de estos son generados por desigualdades y brechas sociales, una de ellas es la inclusión en la que según el informe de seguimiento de la educación en el mundo Global Entrepreneurship Monitor (GEM) 2020, son bastante preocupantes las disconformidades en este proceso, ya que hay demasiadas barreras que limitan el acceso, como lo indica la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2020).

A pesar de que existen muchos avances de los países frente a las políticas educativas inclusivas, la segregación es demandante y pese a que se han aumentado las apuestas políticas, aún se presentan acciones de discriminación, de estereotipos y exclusión permeando en factores como género, ubicación, nivel socioeconómico, discapacidades, origen étnico, lengua,





migración, desplazamiento, la orientación sexual, religión y otras, es decir, que hay demasiadas disparidades, por ende, es un verdadero reto, tanto en países ricos como pobres, puesto que el ideal del proceso de inclusión determina que es necesario que toda la sociedad transforme su pensamiento y se centre en lo que realmente se quiere a futuro, no se trata solo de modificar las políticas, sino que todos los Docentes pongan de su parte.

De acuerdo a lo anterior, según el informe de la UNESCO (2020), a nivel global ocurre que se han potenciado apuestas políticas a favor de la reivindicación de los Derechos Humanos, donde la educación se considera juega un papel fundamental y pese a la necesidad de potenciar los procesos se encuentra, que, en cuanto a la atención de las necesidades especiales, hoy día hay mayor conciencia. Sin embargo, hay mucho por avanzar dado que, según los expertos somos un país con muchas desigualdades, lo cual hace de la inclusión una verdadera utopía, por tanto, se hace necesario que las políticas sean más efectivas, que se acerquen más a la realidad.

La inclusión es un eje temático de interés investigativo que en los últimos años se ha visto movido por mayores intereses, puesto que como lo indican Cantor, Et. al (2021), es un proceso que abarca mucho más que la atención a la población estudiantil con discapacidades de aprendizaje y sobre el cual existen apuestas desde las políticas públicas que no se han logrado consolidar debido a múltiples factores contextuales.

En el orden de ideas, es importante mencionar que la inclusión educativa, según Echeita (2013), es una actitud que implica gran respeto por las diferencias y compromiso para hacer de estas oportunidades para el desarrollo y el aprendizaje, por





tanto, para que sea efectivo debe vencer los obstáculos que limitan la participación y el aprendizaje, pensar o ponerse en el lugar de los estudiantes y buscar que se responda a las necesidades de todos y no limitarse a unos pocos, pues de ser así no se estaría más que restringiendo el derecho a un proceso integral desde y para la aceptación de lo diverso, por tanto, la educación requiere que se hallen alternativas múltiples que le apunten a la solución de las situaciones contextuales, individuales y grupales, donde se involucren tanto el ámbito educativo como el ámbito social, laboral y familiar.

Acorde a lo expuesto, el ser incluyente es ir más allá de la reflexión de los procesos, es potenciar el compromiso por el cambio en aras de mejorar no sólo los aprendizajes. En perspectiva de lo mencionado y trayendo a colación a Achury y Ballesteros (2023), se defiende la postura acerca de que la educación inclusiva es fundamental en la construcción social, ya que su enfoque se fundamenta en la valoración de la diversidad y enriquece los procesos de enseñanza y aprendizaje y concluye en un mejor favorecimiento del desarrollo humano. Así pues, el propósito de este trabajo fue analizar los planteamientos teóricos que favorecen la comprensión de la perspectiva de la inclusión educativa para el alcance de los procesos de enseñanza-aprendizajes integrales y diferenciados.

## MÉTODOLÓGIA

El artículo surge de una investigación de revisión documental, enmarcada en un análisis crítico, con el propósito de analizar el estado actual de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el contexto de la inclusión educativa. Este estudio se basa en una exhaustiva revisión de documentos académicos





y científicos, a través de la cual se identificaron antecedentes, teorías y postulados relevantes para comprender la importancia de un modelo educativo adaptable a las necesidades específicas del contexto nacional y global. A pesar de las políticas públicas dirigidas al fortalecimiento de la inclusión, se evidencia que estas no han tenido un impacto significativo debido a la falta de acciones concretas.

Después de revisar los antecedentes desde el año 2019 en adelante, se identificó una amplia gama de situaciones diversas que demandan atención en el entorno escolar. Sin embargo, de la falta de claridad y herramientas adecuadas para abordar estas situaciones ha resultado en un estancamiento, limitando las buenas intenciones. Aunque se han llevado a cabo varias experiencias, es crucial continuar buscando soluciones a esta problemática. En este contexto, una revisión sistemática de 25 artículos de investigación ha arrojado luz sobre aspectos cruciales. Estos hallazgos se convierten en una base teórica sólida para la consolidación de resultados con fines ilustrativos. Dado el enfoque de los autores en este tema, se realizó una búsqueda exhaustiva de la literatura en diversas bases de datos, incluyendo Google Académico, Dialnet, DANE, Scielo, Redalyc.org, Dotec, OpenLibra, Latindex, ERIC, Refseek y REDALYC.

Para realizar el filtro de los artículos pertinentes, se emplearon términos específicos en la búsqueda, tales como “inclusión”, “inclusión educativa”, “discapacidad”, “aprendizajes integrales”, “aprendizajes diferenciados”, “enseñanza” y “diversidad”, adaptados a los requisitos y los idiomas de las bases de datos consultadas. Esta estrategia de búsqueda tenía como objetivo principal examinar la perspectiva de la inclusión educativa y sus desafíos para lograr aprendizajes integrales y diferenciados. Sin






embargo, se reconoce que el problema subyacente radica en la falta de claridad en la implementación de políticas, lo cual ha generado desconocimiento sobre diversos aspectos de la realidad en contextos tanto a nivel global como nacional.

A partir de este proceso, se identificaron cuatro áreas clave: características contextuales, discapacidad, enseñanza y aprendizaje y dificultades para el desarrollo de procesos de inclusión. En resumen, cada base de datos proporcionó información relevante y fidedigna que sirvió como fuente de datos de acuerdo con los objetivos de nuestra investigación, lo que constituyó el fundamento teórico para la consolidación de nuestros hallazgos. Estos datos se organizaron en cuatro grandes ejes de estudio:

1) realidad de los procesos de inclusión, 2) discapacidad y enseñanza, 3) las dificultades para promover la inclusión educativa y 4) los desafíos institucionales para fomentar la inclusión en América Latina. Tras detallar cada una de las investigaciones, se destaca la necesidad de otorgar mayor importancia y atención al tema de la inclusión en las instituciones educativas. En última instancia, el propósito principal de este artículo de revisión sistemática es contribuir al cuerpo de conocimiento existente y proporcionar un punto de partida para futuras investigaciones sobre el tema (Hinojosa, 2021).

De acuerdo con lo anterior y reconociendo la importancia de realizar una tamización adecuada de los artículos encontrados utilizando los filtros correspondientes, se procedió a la selección de documentos a partir de la lectura de los resúmenes y la aplicación de los criterios de inclusión. De un total de 75 publicaciones disponibles a texto completo, se extrajeron y





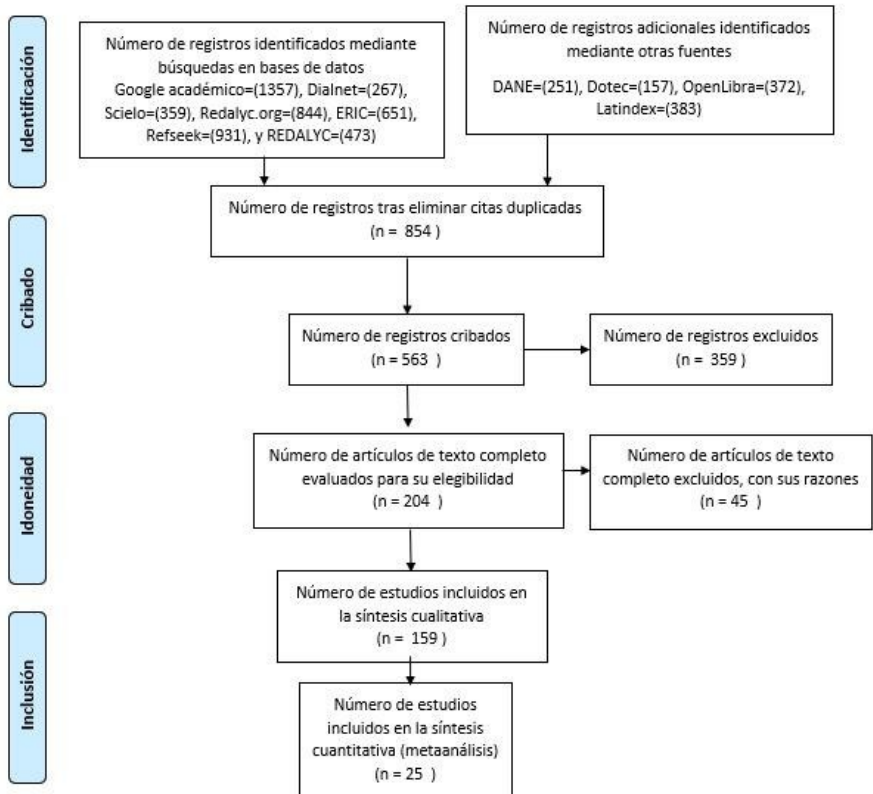
analizaron los siguientes datos: objeto de estudio, contexto de realización, población de estudio y tipo de inclusión, así como las características de las revisiones y los resultados en relación con los objetivos de la revisión.

Tras un análisis detallado de los diferentes modelos e intervenciones de colaboración, se realizó una síntesis de las evidencias encontradas, elaborando tablas resumen basadas en cuatro grados de calidad de evidencia: elevada, baja, dudosa y nula o escasa. Los criterios utilizados para esta clasificación incluyeron: 1) los resultados de los estudios primarios y secundarios, así como la duración de su efectividad en función de las características y contextos; 2) la calidad metodológica de las revisiones según la herramienta PRISMA; y 3) las limitaciones metodológicas de los estudios identificadas por los autores en la evaluación. Se excluyeron aquellos artículos que no mencionaron contextos de individuos clasificados dentro de la inclusión distintos a los estudiantes únicamente de aula regular.




## Figura 1

PRISMA - Diagrama de Flujo. Imagen adaptada de The PRISMA Group



PRISMA - Diagrama de Flujo. Imagen adaptada de The PRISMA Group (2009). Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses.

Después de aplicar los criterios de inclusión mediante la lectura de los resúmenes de todos los artículos, se procedió con los criterios de exclusión. En este paso, se llevó a cabo la lectura completa de los documentos para evaluar la calidad metodológica de los estudios. En ocasiones, esta evaluación



pudo realizarse también a partir del resumen, especialmente para identificar posibles sesgos; si estos no estaban claros, no era necesario continuar con la evaluación de otras características del documento. Una vez seleccionados los artículos para incluir en la síntesis cualitativa, se procedió a extraer las variables de interés para la revisión sistemática. Esta información se registró en un esquema de caracterización de estudios primarios en Microsoft Word, realizado de forma independiente por los investigadores. Se evaluó el grado de acuerdo entre los investigadores en la extracción de la información con el fin de evitar errores y garantizar la reproducibilidad del proceso.

Una vez que se ha extraído toda la información relevante de los artículos y se ha garantizado la reproducibilidad en el proceso de extracción, se procede a realizar el metaanálisis. En este sentido, se elige la medida de efecto que se utilizará, en consonancia con el tipo de estudios que se están meta-analizando. A continuación, se presentan algunos títulos de investigaciones previas desarrolladas por diferentes autores en un orden cronológico, lo que permite contextualizar el marco de referencia para las revisiones sistemáticas.

## RESULTADOS

### ESQUEMA DE CARACTERIZACIÓN

Un resumen de la identificación de los trabajos encontrados se muestra en las tablas 1, 2, 3 y 4 (Caracterización de estudios primarios), donde se puede observar qué metodología se utilizó, su diseño, contexto y área de conocimiento, esto permitió responder las preguntas de investigación que se han planteado



en donde se clasifican los estudios de acuerdo a los criterios de análisis ya mencionados. Así se logra el sustento teórico del proceso se ha tenido en cuenta el material referencial que a continuación se relaciona. Así que para lograr el sustento teórico del proceso se ha tenido en cuenta el material referencial que a continuación se relaciona:

### Tabla 1

#### *Realidad de los procesos de inclusión*

Esta categoría permitió comprender desde diversos contextos la inclusión como práctica educativa.

Autor (es) Año/país	Título	Vinculación la temática
Ferreira, M, Olcina-Sempere, G y Reis, J. 2023 / Portugal	Percepciones de los profesores sobre los desafíos de la educación inclusiva en Portugal	Una problemática global es que los docentes carecen de formación adecuada para el logro de procesos de inclusión.
Romero Erazo, M; Sandoval Arévalo, S y Peralta Peñafiel, I. 2022. Ecuador	Diversidad e inclusión	La diversidad es un reto que contribuye al enriquecimiento humano y cognoscitivo, lo cual exige que se vaya más allá de lo simple.
Niembro G, C, Gutiérrez L.J, Jiménez R, A y Tapia C, E. (2021) México	La Inclusión Educativa en México	La inclusión requiere la adecuación de las prácticas a la diversidad.
García Castillo, M. 2020/ Colombia	Educación inclusiva y marco legal en Colombia. Una mirada desde la alteridad y las diferencias	Los procesos inclusivos rompen las barreras de la exclusión y la segregación
Tabares Morales, V., Duque-Méndez, N y Fabregat-Gesa, R. 2020/ Colombia	Rain: Framework para la inclusión adaptativa en entornos educativos para todos	En el contexto educativo, es necesario fortalecer las estrategias de enseñanza aprendizaje para potenciar los procesos inclusivos.
Román Soto, D. 2022 / Chile	Nuevas configuraciones en el espacio didáctico. Análisis de las políticas de inclusión educativa desde la mirada del constructivismo radical propuesta por Humberto Maturana	La inclusión debe direccionarse hacia un enfoque de derechos, una sociedad más justa; la permanencia, promoción, aprendizaje y participación del estudiantado, sin distinción alguna.
Negro Moncayo, A. 2020. España	Inclusión educativa y	La inclusión es una necesidad que desde el trabajo cooperativo se fortalece.

## Tabla 2

### *Discapacidad y enseñanza*

Permite comprender los procesos de enseñanza específicamente en relación con los estudiantes que presentan discapacidades.

Autor (es) Año/país	Título	Vinculación la temática
Sevilla Morocho, L. 2024 / Ecuador	El juego como estrategia inclusiva de aprendizaje en estudiantes de Educación General Básica	Es importante atender la diversidad desde la lúdica
Ocampo González, A. (2022).	La educación inclusiva como problema técnico	La inclusión es transformación cultural que exige mayor rigor en las políticas y prácticas educativas.
Rojas-Zapata, A y Hernández-Arteaga, I. (2021). Colombia	Lineamientos y prácticas de educación inclusiva en la universidad	Las prácticas de inclusión son fundamentales para la calidad educativa
Wagener, G. (2019). United States	A Qualitative Exploration of Perceptions of Down Syndrome and Student Disabilities in a Suburban Midwest High School.	La inclusión se desarrolla cuando los educadores dan pasos específicos para aumentar la participación de los estudiantes con discapacidades en los procedimientos, actividades y aprendizaje del aula.
Robayo, L. y Libia, M. (2017). Colombia	Inclusive Education and ELT Policies in Colombia: Views from Some PROFILE Journal Authors.	La suposición de que puede haber una manera única, más precisa, apropiada y aceptable para que los profesores sean, sepan y sepan cómo actuar (estudiantes y docentes) para un logro de los estándares.

## Tabla 3

### *Las dificultades para promover la inclusión educativa*

Esta categoría conllevó a visibilizar las diferentes barreras que surgen en la praxis inclusiva.

Autor (es) Año/país	Título	Vinculación la temática
Martínez-Usarralde, M. 2021 / España	Inclusión educativa comparada en UNESCO y OCDE desde la cartografía social	La inclusión es un principio de las políticas socioeducativas, presenta múltiples problemas
Soriano Escuder, C; Tárraga Mínguez, R y Pastor Cerezueta, G. 2022 / España	Efectividad de las comunidades de aprendizaje en la inclusión educativa y social. una revisión sistemática	Es fundamental el apoyo de las familias en los procesos de inclusión
Baquero Silva, M. 2023 / Colombia	La modificabilidad estructural cognitiva: una oportunidad para la inclusión educativa	Los procesos inclusivos requieren de una verdadera corresponsabilidad y que se garanticen ambientes propicios
Sánchez Castellón, L y Sánchez Castellón, E. 2023 / Colombia	Maestras en el horizonte de una educación inclusiva: Santa Marta. 1974-2000	Los procesos de inclusión son una herramienta de transformación, permiten comprender el presente y proyectarlo hacia el futuro.

## Tabla 4.


### *Los desafíos institucionales para fomentar la inclusión*

A partir de esta caracterización se comprendieron los diferentes retos a los que se enfrentan las instituciones educativas a nivel global.

Autor (es) Año/país	Título	Vinculación la temática
Solis del Moral, S y Tinajero Villavicencio, M. (2021). México	La reforma educativa inclusiva en México. Análisis de sus textos de política	Los sujetos son quienes les dan significado a las políticas educativas. Los procesos inclusivos son continuos.
Hayes, J. (2021). United States	Including children with disabilities in Colombian Escuela Nueva schools	Es necesario cuestionar una respuesta tecnicista para ofrecer inclusión, con énfasis en la importancia del apoyo continuo.
Jensen, T. (2022). United States	The Importance of Inclusive Classrooms for Students with Disabilities: Research Leading to The Creation of a Needs Assessment to Support Inclusive Classrooms.	Todos los profesores deben tener habilidades de gestión del aula; para fundamentar las acciones y centrarse en acciones y/o comportamientos positivos para la clase.
Vidarte, A., Reina Zambrano, J., & Mattheis, A. (2022). Colombia	Access and Equity for Students with Disabilities in Colombian Higher Education.	Se espera que los estudiantes con discapacidades se adapten y además se adapten a un entorno que no acoja diversas necesidades.

## DISCUSIÓN

Acorde a lo anterior, el alcance investigativo documental ha sido desarrollado a partir de una perspectiva de análisis de contenido hermenéutico que retoma fuentes nacionales internacionales, las cuales han sido seleccionadas con el objetivo de comprender teóricamente los antecedentes de la inclusión en el contexto educativo, de igual manera para identificar desde diferentes postulados el sentido holístico del tema objeto de estudio, además, se centra específicamente en direccionar la información hacia la identificación de los procesos de aprendizajes integrales y diferenciados, dado que en los últimos años se ha hecho evidente que existe un gran volumen de esta población educativa que requiere una atención integral en las



aulas que se han quedado aisladas de los procesos, y por ende se espera que, a partir de los hallazgos bibliográficos se pueda aportar a la comprensión de dicha problemática y que surjan mejores apuestas al respecto.

Por otra parte, es importante mencionar que luego de realizar el proceso investigativo documental frente a la temática de la inclusión educativa surgieron cuatro categorías de análisis emergentes, consideradas fundamentales para comprender la realidad de los procesos de enseñanza aprendizaje en las instituciones educativas. a continuación, por lo tanto, a continuación, se discuten acorde a los hallazgos:

## **LA REALIDAD DE LOS PROCESOS DE INCLUSIÓN**

Para discutir acerca de cuál es la realidad de la inclusión se toma como referencia los países de Portugal, España, México, Ecuador, Venezuela, Chile, Estados Unidos y Colombia, en donde se han realizado esfuerzos significativos para promover la igualdad y la integración de grupos marginados en diversas esferas de la sociedad. Sin embargo, los desafíos persisten, y la realidad de los procesos de inclusión muestra un panorama complejo y en evolución el cual ha obligado a reevaluar y rediseñar estrategias de inclusión para hacer frente a las nuevas realidades y desafíos que continúan dificultando una inclusión plena y efectiva para llegar a promover una sociedad más equitativa y justa.

De acuerdo con Ferreira, Et. al (2023), los procesos de inclusión tienen mucho camino por afrontar, puesto que, aunque los docentes han hecho avances importantes en la adaptación y






la flexibilización del currículo, las demandas sociales son cada vez más exigentes, lo cual hace que haya más grandes retos de conciencia al respecto, por ende, sugieren que se genere mucha más confianza para que puedan potenciar sus capacidades, habilidades y destrezas para la demanda de la diversidad en el aula y frente a esto Romero, Et. al (2023), abordando bases estadísticas de las investigaciones adelantadas por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y atendiendo al informe de la UNESCO (2020), muestran preocupación, dado que un alto índice de docentes en el mundo no logra adaptar sus enseñanzas a esto y retomando a Loyola (2020), indican que las escuelas deben adaptarse a las realidades de los contextos de tal manera que se atienda a todos los estudiantes del aula, es preocupante que pese a las intenciones de mejorar los procesos las acciones excluyentes tienden a repercutir en las aulas.

En este sentido, Niembro, Et. al (2021), coinciden en que las intenciones de realizar las apuestas de inclusión son claras, sin embargo, las condiciones de los contextos escolares se convierten en un obstáculo bastante fuerte, puesto que no hay la disponibilidad de espacios y recursos para garantizar la atención. Resaltan que en Iberoamérica los sistemas buscan que la inclusión sea una realidad, que los procesos de enseñanza se enfoquen en abordar y satisfacer la diversidad de los estudiantes y sus necesidades, promoviendo su participación en actividades culturales y comunitarias. Y esto implica que el individuo se convierta en parte activa de la comunidad, lo que resulta en su integración tanto dentro como fuera del entorno educativo, de tal manera que haya una interacción entre lo educativo y lo social, bien es dicho, es una gran visión que le falta mucho para hacerse realidad, sin embargo, no se desconoce desde la autoría de este artículo, que estos avances e intereses contribuyen a que día a día se logren mejores procesos de enseñanza aprendizaje.






Por consiguiente, es evidente la necesidad imperante de brindar una formación integral tanto a los docentes como a las familias, enfocada en la comprensión y atención a la diversidad, así como en la implementación de procesos diferenciados. Este enfoque inclusivo busca derribar las barreras de la exclusión y la segregación, como lo señala García (2020). Para lograr este propósito, es fundamental reevaluar las prácticas y políticas educativas, garantizando que cada estudiante, sin importar sus capacidades, origen o situación, tenga acceso equitativo a oportunidades de aprendizaje enriquecedoras. En consonancia con Tabares, Et. al (2020), es imperativo fortalecer las estrategias de enseñanza-aprendizaje para fomentar la inclusión. Este proceso de transformación implica una reestructuración del entorno educativo. De esta manera, se crea un espacio común donde todos los estudiantes no solo conviven, sino que también colaboran de manera significativa.

Al abrazar un enfoque inclusivo, las instituciones educativas crean un ambiente que desafía las normas de discriminación y marginalización, capacitando a los estudiantes con la comprensión y las habilidades necesarias para prosperar y contribuir a una sociedad cada vez más diversa y conectada. Como lo señala Negro (2020), la inclusión se fortalece a través del trabajo cooperativo. Este enfoque es respaldado por Román (2022), quien sostiene que la inclusión debe orientarse hacia los derechos, promoviendo una sociedad más justa donde todos los estudiantes, sin distinción, puedan permanecer, progresar, aprender y participar plenamente. Por ende, es responsabilidad primordial del Estado y secundaria de las instituciones educativas garantizar que cada estudiante tenga igualdad de oportunidades para aprender, participar y avanzar en el sistema educativo. Esto implica dismantelar las barreras sistemáticas que obstaculizan la plena participación, asegurando la permanencia





y la promoción, y así reflejar y respaldar los principios de una sociedad democrática y equitativa.

## DISCAPACIDAD Y ENSEÑANZA

Ahora bien, el atender la diversidad desde una perspectiva lúdica como manifiesta Sevilla (2024), es esencial para fomentar un entorno educativo inclusivo y estimulante, donde el juego y las actividades recreativas se convierten en vehículos poderosos para la enseñanza y el aprendizaje. Y esta aproximación no solo enriquece la experiencia educativa al hacerla más atractiva y accesible para estudiantes de

diversos orígenes y capacidades, sino que también promueve el desarrollo de habilidades sociales, emocionales y cognitivas de manera integral y natural. A través de estas dinámicas escolares, los niños pueden explorar y expresar sus identidades, construir relaciones interpersonales, en un entorno de respeto y aceptación mutua, además, de vivir y trabajar en una sociedad diversa, fomentando una cultura de inclusión y respeto desde las primeras etapas.

De igual manera, al considerar las discapacidades presentes en los estudiantes, la inclusión demanda una adaptación genuina hacia la diversidad. Esto coincide plenamente con Niembro, Et. al (2021), quienes señalan que esta adaptación es fundamental para transformar las prácticas educativas y, por ende, la cultura dentro del ámbito educativo. Este cambio implica un enfoque más riguroso y sistemático en la formulación e implementación de políticas y prácticas educativas. La transformación cultural requiere que las instituciones educativas reevalúen y rediseñen





sus currículos, metodologías y entornos, asegurando una respuesta efectiva y equitativa a la diversidad de necesidades de los estudiantes. Este enfoque riguroso no se limita únicamente a la adaptación de materiales didácticos o la capacitación docente, sino que abarca una visión integral que incluye políticas claras de no discriminación, programas de apoyo personalizados y estrategias de evaluación que reflejen los diversos estilos de aprendizaje y contribución de todos los estudiantes.

Según Ocampo (2022), al incorporar la inclusión como un eje central en las políticas educativas, se fomenta una cultura caracterizada por altas expectativas y respeto hacia cada estudiante, lo que no solo impulsa su progreso académico, sino además su integración social y emocional. De esta manera, la inclusión se erige como un motor de cambio cultural que no solo transforma las estructuras y prácticas educativas, sino que también influye en las actitudes y valores, orientándolos hacia una sociedad más justa y equitativa. Además, es crucial tener en cuenta, como indican Rojas-Zapata y Hernández-Arteaga (2021), que las prácticas inclusivas son esenciales para la calidad educativa. Con frecuencia, aspectos como la complejidad y la diversidad de las necesidades individuales de los estudiantes no reciben la atención debida. Esto implica no solo ajustes en el plan de estudios o adaptaciones en el aula, sino en un compromiso continuo con el bienestar emocional y social del estudiante, asegurando la identificación y superación de todas las barreras para el aprendizaje y la participación.

Agregando a lo anterior, según Wagener (2019), los educadores, en su afán por fomentar la participación de los estudiantes con discapacidades en las actividades del aula, adoptan una serie de pasos específicos fundamentales para crear





un entorno inclusivo y propicio para el aprendizaje. Estos pasos abarcan desde la personalización de estrategias de enseñanza que se ajustan a las necesidades individuales, facilitando así el acceso al currículo, hasta la implementación de métodos de enseñanza diferenciados que permiten a todos los estudiantes demostrar su comprensión de los contenidos de acuerdo con sus habilidades únicas. Además, la formación continua en prácticas pedagógicas inclusivas es crucial para garantizar que los educadores estén debidamente preparados con las herramientas y el conocimiento necesarios para abordar eficazmente las dinámicas cambiantes del aula y las necesidades emergentes de sus estudiantes.

Por lo tanto, Robayo y Libia (2017) sostienen que la suposición de que existe una única manera precisa, apropiada y aceptable para que los educadores y estudiantes actúen con el fin de alcanzar estándares establecidos es una visión reduccionista que no tiene en cuenta la diversidad de estilos de aprendizaje, contextos culturales y capacidades individuales presentes en el entorno educativo. Este enfoque uniforme puede dar lugar a prácticas pedagógicas inflexibles y excluyentes, que no solo coartan la creatividad y la expresión individual, sino que también pueden desmotivar tanto a docentes como a estudiantes que no se ajusten a este molde estandarizado. En contraposición, es fundamental reconocer la pluralidad de formas en que los individuos aprenden para promover una educación más inclusiva y efectiva. Esto implica adoptar una pedagogía diferenciada que fomente un aprendizaje más significativo y accesible para todos, reflejando un compromiso con la equidad y la inclusión en lugar de la uniformidad.






## **LAS DIFICULTADES PARA PROMOVER LA INCLUSIÓN EDUCATIVA**

Por otra parte, la inclusión es un principio de las políticas socioeducativas, que como ya se ha mencionado a nivel mundial ha tomado gran fuerza, pero que presenta múltiples problemas y así lo resaltan Martínez-Usarralde (2021), esta se considera un principio fundamental de las políticas socioeducativas, puesto que enfrenta una complejidad de desafíos que van desde la implementación de estrategias pedagógicas adecuadas hasta la resistencia cultural, los cuales se originan en la dificultad de

adaptar sistemas educativos tradicionalmente homogéneos a necesidades estudiantiles diversas, lo que requiere un cambio profundo en la mentalidad, las prácticas pedagógicas y las políticas administrativas y precisamente sobre esto Soriano, Tárraga y Pastor (2022), expresan que es fundamental el apoyo de las familias en los procesos de inclusión, dado que refuerza el desarrollo integral y la adaptación social de los estudiantes, son colaboradoras activas en la creación de una comunidad educativa que valore y respete la diversidad.

La realidad es que en el contexto colombiano y al abordar diferentes investigaciones se resalta que la participación continua y comprometida de las familias ayuda a establecer una conexión vital entre el hogar y la escuela, lo cual facilita la comunicación y contribuye a la creación de un ambiente escolar más acogedor y empático; así se promueve una cultura de aceptación y respeto mutuo fortaleciendo la resiliencia frente a los desafíos, haciendo que la inclusión sea una realidad más vivida y sostenible en la comunidad educativa. Y aquí Romero, Et. al (2023), establecen que dentro de estas apuestas se debe potenciar el trabajo entre pares





mejora los procesos inclusivos, así que se deben aprovechar no sólo los espacios de aula, sino que también los del hogar para que los niños puedan desarrollar tareas con otros, esta experiencia es bastante significativa.

Además, la inclusión se ve obstaculizada por limitaciones de recursos, capacitación insuficiente del personal docente y falta de apoyo continuo, lo que puede llevar a implementaciones inconsistentes y a la falta de seguimiento adecuado, en ocasiones no se tiene en cuenta que los procesos inclusivos requieren como lo manifiesta Baquero (2023), de una verdadera corresponsabilidad y que se garanticen ambientes propicios. Sin embargo, se destaca a partir de los hallazgos que pese a los múltiples retos que surgen día a día, el principio de inclusión persiste como un ideal hacia el cual las sociedades deben dirigirse para promover la equidad y la justicia social, alentando una revisión constante y una mejora continua en las políticas y prácticas socioeducativas.

De hecho, Sánchez y Sánchez (2023), son enfáticos en decir que los procesos de inclusión son una herramienta de transformación, que permiten comprender el presente y proyectarlo hacia el futuro, la cual exige según Bernaschina (2023), que se asegure una educación de calidad que tenga en cuenta las capacidades individuales

y de esta manera, estos procesos actúan como poderosas herramientas de transformación social y educativa, capacitando a las comunidades para abordar y reinterpretar el presente, mientras proyectan una visión del futuro donde se valoran y fomentan las diferencias y limitaciones de cada individuo preparando a los estudiantes para participar en una sociedad globalizada y multifacética, promoviendo la empatía, el respeto y la igualdad.





En la perspectiva de Ferreira, Et. al (2023), Una problemática global es que los docentes carecen de formación adecuada para el logro de procesos de inclusión, por eso es que además de reconocer y abordar activamente las limitaciones y desafíos individuales, se debe tener en cuenta que los procesos de inclusión potencian el desarrollo de habilidades adaptativas y creativas, cruciales para enfrentar los retos del futuro. En última instancia, al enseñar y practicar la inclusión, estamos no solo ajustando nuestras prácticas actuales sino también sembrando las semillas para una generación futura que naturalmente abraza y celebre la diversidad en todas sus formas, favoreciendo la gestión del respeto y aceptación del otro en sus diferencias y limitaciones como lo mencionan Muñoz-Ortiz, Et. al (2023).

## **LOS DESAFÍOS INSTITUCIONALES PARA FOMENTAR LA INCLUSIÓN EN AMÉRICA LATINA**

Fomentar la inclusión en América Latina implica enfrentar desafíos institucionales significativos, reflejo de disparidades socioeconómicas, diversidad cultural, y sistemas educativos con recursos limitados. Muchas instituciones educativas aún carecen de infraestructuras adecuadas, materiales didácticos accesibles y capacitación profesional especializada para atender a la diversidad de necesidades de todos los estudiantes. Además, la persistencia de estereotipos y prejuicios culturales hacia grupos marginados complica la implementación de políticas inclusivas efectivas.

Las políticas gubernamentales a menudo no se traducen en prácticas cotidianas debido a la falta de supervisión y apoyo continuo, junto con una deficiente coordinación entre las agencias encargadas de su implementación. Superar estos obstáculos






requiere un compromiso renovado hacia la educación inclusiva, que incluya inversión en recursos, formación docente continua y un enfoque integral que abarque no solo la inclusión en las aulas, pero además en las políticas públicas y en la comunidad en general, garantizando que la inclusión se convierta en una prioridad visible y sostenible en todo el tejido social y educativo de América Latina.

Es crucial tener en cuenta que se espera que tanto los estudiantes de aula regular como aquellos con discapacidades se adapten a un entorno que no abarca diversas necesidades, como señalan Vidarte, Et. al (2022). En la actualidad, el desafío principal radica en involucrar a los docentes y educadores en la comprensión de que son los individuos quienes otorgan significado a las políticas educativas, dado que los procesos inclusivos son continuos, como argumentan Solis y Tinajero (2021).

La expectativa de que los estudiantes con discapacidades se ajusten a un entorno educativo que no está diseñado para satisfacer diversas necesidades plantea serias dificultades tanto éticas como prácticas, además sugieren Vidarte Et. al. (2022). Este enfoque perpetúa un modelo en el cual la “adaptación” recae sobre los estudiantes con discapacidades, en lugar de responsabilizar al sistema educativo de transformarse en un espacio verdaderamente inclusivo.

La inclusión efectiva requiere una revisión fundamental de las prácticas, políticas y estructuras educativas para asegurar que todos los estudiantes, independientemente de sus habilidades, puedan acceder y participar plenamente en la educación no solo en el contexto de Colombia sino en otras partes del mundo





en el siglo XXI y venideros, implicando así la adaptación física de los espacios, implementación de tecnologías asistidas y la reformulación de currículos y estrategias pedagógicas. Solo entonces, el sistema educativo puede dejar de exigir que los estudiantes se ajusten a un molde preexistente y, en su lugar, comenzar a moldearse en respuesta a las necesidades de su comunidad estudiantil.

Los procesos de inclusión demandan un cambio profundo en las actitudes, valores y marcos de referencia en la comunidad educativa, así como en el sistema global y metodológico, como señalan Muntaner-Guasp, Et. al (2022). Estos cambios conllevan una transición desde una cultura centrada en la uniformidad y el rendimiento estandarizado hacia otra que valore la diversidad y la individualidad como recursos enriquecedores.

Este cambio requiere un compromiso ético y práctico para comprender y apreciar las diferencias, fomentando un ambiente donde todos los miembros de la comunidad educativa, incluidos estudiantes, educadores y personal, se sientan valorados y capacitados para contribuir, como señalan Montano, Et. al (2022) o como lo menciona Hayes (2021), es un gran reto en estas demandas, que haya apoyo continuo, puesto que, cuando se desarrollan tareas conjuntas, los resultados tienden a tener mayor impacto.

Además, la inclusión en la educación concebida como un proceso pedagógico que considera la diversidad y las necesidades individuales, exige y necesita asumir y superar todo tipo de barrera, esto incluye al mismo tiempo, los cambios en los sistemas educativos y las metodologías deben orientarse hacia prácticas pedagógicas flexibles y adaptativas que respondan a las





necesidades de todos los estudiantes y fomenten metodologías participativas y colaborativas. Este enfoque holístico no solo mejora los resultados de aprendizaje para los estudiantes con diversas necesidades, sino que también prepara a todos los estudiantes para ser ciudadanos activos y empáticos en una sociedad global cada vez más diversa y compleja.

Según Jensen (2022), la habilidad de los profesores para gestionar el aula es crucial para crear un entorno educativo propicio, promoviendo comportamientos positivos y maximizando el aprendizaje. Esto implica establecer normas claras, implementar rutinas organizativas y disciplinarias, y fomentar la participación activa y el respeto mutuo entre los estudiantes. Sin embargo, este proceso requiere el respaldo tanto del Estado como de las instituciones educativas. La formación docente en inclusión juega un papel fundamental, preparando a los profesores para crear un ambiente de aula motivador y positivo. Este cambio es esencial para que todos los estudiantes se sientan valorados y parte de una comunidad de aprendizaje, facilitando así su desarrollo académico y personal en un entorno inclusivo y equitativo.

## CONCLUSIONES

Teniendo en cuenta el propósito de este artículo de revisión sistemática en torno a las características propias del contexto y sus necesidades con el fin de detallar y develar información precisa sobre la Perspectiva de la inclusión educativa, sus Aprendizajes integrales al igual que los diferenciados, para así determinar si se garantiza una verdadera inclusión en el aula regular de los establecimientos educativos de acuerdo a lo establecido y acorde a los fines de la educación, se





puede proponer unos nuevos lineamientos a seguir orientados a una descripción detallada de los procesos llevados a cabo en la educación, especialmente en los estudiantes de inclusión.

Por otro lado, los procesos inclusivos en el sistema educativo representan una piedra angular para la construcción de sociedades más justas y equitativas en la búsqueda de una educación que atienda a todos los estudiantes, sin distinción alguna.

Debido a esto, se requiere un replanteamiento profundo de las estrategias de enseñanza y aprendizaje, lo cual implica adoptar un enfoque holístico que no solo se centre en la accesibilidad física y curricular, sino en la creación de un ambiente donde cada estudiante se sienta valorado y parte integral del proceso educativo.

La inclusión no se limita a la integración de estudiantes con necesidades especiales en aulas regulares, sino que extiende su alcance a garantizar que cada individuo, independientemente de sus capacidades, origen étnico, situación socioeconómica o cualquier otra diferencia, tenga la oportunidad de aprender y contribuir de manera significativa. Esto requiere que los educadores empleen estrategias didácticas flexibles y adaptativas. Métodos como la enseñanza diferenciada y el uso de tecnología asistida son fundamentales para abordar los estilos de aprendizaje diversificados y las capacidades individuales.

Además, es esencial que los procesos de enseñanza y aprendizaje fomenten la participación activa del estudiantado. Esto se consigue no solo a través de métodos pedagógicos que promuevan la interacción y colaboración entre los estudiantes,





sino mediante la promoción de un clima de aula que respalde la expresión y el intercambio de ideas. Un enfoque participativo en la educación fomenta la autonomía de los estudiantes y los prepara para ser ciudadanos activos y comprometidos.

Sin embargo, para que estas estrategias sean efectivas, deben estar apoyadas por políticas educativas claras y consistentes que promuevan la inclusión como un principio fundamental. Esto incluye la formación y el desarrollo profesional continuo de los docentes en áreas de educación inclusiva, así como una evaluación y ajustes constantes del currículo para asegurar que sea inclusivo en términos de contenido y enfoque pedagógico.

En resumen, después de la revisión detallada de cada uno de las investigaciones y/o artículos descritos en esta revisión sistematizada, se concluye que la inclusión educativa es un proceso dinámico y multifacético que requiere un compromiso institucional y personal hacia la continua adaptación y mejora con el objetivo de crear un sistema educativo que no solo acoja la diversidad, sino que la celebre como una de sus mayores fortalezas, asegurando así la equidad y la excelencia en la educación para todos los estudiantes. Además, la inclusión educativa necesita mayor atención en las instituciones, partiendo de la adaptación de las políticas y las estrategias con

las cuales se desarrollan las prácticas de aula, pensando en que es necesario a la diversidad para que haya aprendizajes integradores, significativos y diferenciados. Así pues, estos hallazgos pueden atenderse para que políticas y prácticas promuevan un cambio tanto en los entes gubernamentales como en los docentes quienes estamos día a día en constante contacto con nuestros estudiantes.





## Referencias Bibliográficas

Achury Meneses, C y Ballesteros Blanco, S. (2023). Barreras, oportunidades y logros de la implementación de la Política Pública Nacional de discapacidad e Inclusión social 2013 – 2022: perspectiva de sujetos en red de un colegio público de la localidad de Suba en Bogotá. <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/64738>

Baquero Silva, M. (2023). La modificabilidad estructural cognitiva: una oportunidad para la inclusión educativa. <https://www.revistas.upel.edu.ve/index.php/gaceta/article/view/2358>

Bernaschina, D. (2023). Pedagogía social y artes mediales: propuesta innovadora de la escuela inclusiva. <http://scielo.senescyt.gov.ec/pdf/alteridad/v18n2/1390-8642-alteridad-18-02-00164.pdf>

Cantor, J., Sánchez, J. E. y Aristizábal-Oviedo, D. (2021). Prácticas pedagógicas para la inclusión en dos modelos educativos alternativos. <http://www.scielo.org.co/pdf/recs/n34/2011-0324-recs-34-43.pdf>

Echeita, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa. De nuevo “voz y quebranto”. REICE. Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación. Recuperado de: [http://web.uam.es/personal\\_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS.pdf](http://web.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS.pdf)



Educación inclusiva y marco legal en Colombia. Una mirada desde la alteridad y las diferencias. (2020). Tesis Psicológica, 15(2), 72-93. <https://doi.org/10.37511/tesis.v15n2a4>

Ferreira, M, Olcina-Sempere, G y Reis, J. (2023). Percepciones de los profesores sobre los desafíos de la educación inclusiva en Portugal. [http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1688-74682023000200212&lang=es](http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682023000200212&lang=es)

García Castillo, A. M. (2020). Experiencias educativas que acogen la alteridad y las diferencias. El caso del Liceo VAL. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/11349/25168>.

Hayes, J. (2021). Including children with disabilities in Colombian Escuela Nueva schools. University of Cambridge, Faculty of education. Disponible en: [https://escuelanueva.org/wp-content/uploads/2024/02/Tesis\\_Julia\\_Hayes\\_Including-children-with-disabilities-in-Colombian-Escuela-Nueva-schools.pdf](https://escuelanueva.org/wp-content/uploads/2024/02/Tesis_Julia_Hayes_Including-children-with-disabilities-in-Colombian-Escuela-Nueva-schools.pdf)

Hinojosa, Y., et al. (2021). Serie de Redacción Científica: Revisiones Sistemáticas. Revista del Cuerpo Médico Hospital Nacional Almanzor Aguinaga Asenjo. <http://dx.doi.org/10.35434/rcmhnaaa.2021.141.906>

Jensen, T. (2022). The Importance Of Inclusive Classrooms For Students With Disabilities: Research Leading To The Creation Of A Needs Assessment To Support Inclusive Classrooms. University of North Dakota, UND Scholarly Commons. Disponible en: <https://commons.und.edu/cgi/viewcontent>.





cgi?article=5349&context=theses

Martínez-Usarralde, M. (2021). Inclusión Educativa Comparada en UNESCO y OCDE desde la Cartografía Social. <https://acortar.link/2OWqtP>


Mattheis, A., Reina Zambrano, J. y Vidarte, A. (2022). Access and equity for students with disabilities in Colombian higher education. *Education Policy Analysis Archives*, 30(61). [://doi.org/10.14507/epaa.30.6044](https://doi.org/10.14507/epaa.30.6044) This article is part of the special issue, *Student Experience in Latin American Higher Education*, guest edited by María Verónica Santelices and Sergio Celis.

Montano Rodríguez, F., Brito Vallina, M. L. y Flores Santana, N. (2022). Perfeccionamiento de la estrategia institucional de universidad inclusiva . <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v14n2/2218-3620-rus-14-02-476.pdf>

Muntaner-Guasp, J. Mut-Amengual, B y Pinya-Medina, C.(2022). Las metodologías activas para la implementación de la educación inclusiva. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/ree/v26n2/1409-4258-ree-26-02-85.pdf>

Muñoz-Ortiz, W, Gracia-Mera, G; Esteves-Fajardo, Z y Peñalver-Higuera, M. El Diseño Universal de Aprendizaje: Un enfoque para la educación inclusiva. [https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2665-02822023000200167&lang=es](https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2665-02822023000200167&lang=es)





Negro Moncayo, A. (2020). Inclusión educativa y aprendizaje cooperativo. <https://acortar.link/VjOENJ>

Niembro G, C; Gutiérrez L.J; Jiménez R, A y Tapia C, E. (2021). La Inclusión Educativa en México. <http://reibci.org/publicados/2021/ago/4300108.pdf>


Ocampo González, A. (2022). La educación inclusiva como problema técnico. <http://www.scielo.org.pe/pdf/des/v14n3/2415-0959-des-14-03-e0041.pdf>

Robayo, L. y Libia, M. (2017). Inclusive Education and ELT Policies in Colombia: Views From Some PROFILE Journal Authors. Profile Issues in Teachers' Professional Development, vol. 19, no. 1, pp. 121-136, 2017. Universidad Nacional de Colombia. Available at <https://www.redalyc.org/journal/1692/169248921009/html/>

Rojas-Zapata, A y Hernández-Arteaga, I. (2021). Lineamientos y prácticas de educación inclusiva en la universidad. <http://www.scielo.org.co/pdf/zop/n37/2145-9444-zop-37-99.pdf>

Román Soto, D. (2023). Nuevas configuraciones en el espacio didáctico. Análisis de las políticas de inclusión educativa desde la mirada del constructivismo radical propuesta por Humberto Maturana. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/ree/v26n2/1409-4258-ree-26-02-627.pdf>





Romero Erazo, M; Sandoval Arévalo, S y peralta Peñafiel, I. (2022). Diversidad e inclusión. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8410248>

Romero Parra, R.; Barboza Arenas, L.; Rodríguez Ángeles, C. y Romero Parra, N. (2023). Programa de aprendizaje colaborativo para mejorar los niveles de inclusión educativa. <https://www.redalyc.org/journal/122/12274717007/12274717007.pdf>


Sánchez Castellón, L y Sánchez Castellón, E. (2023). Maestras en el Horizonte de una Educación Inclusiva: Santa Marta1. <https://acortar.link/RImde7>

Sevilla Morocho, L.E. (2024). El juego como estrategia inclusiva de aprendizaje en estudiantes de Educación General Básica. <https://acortar.link/nc2lda>

Solis del Moral, S y Tinajero Villavicencio, M. (2021). La reforma educativa inclusiva en MéxicoAnálisis de sus textos de política. <https://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v44n176/0185-2698-peredu-44-176-120.pdf>

Soriano Escuder, C; Tárraga Mínguez, R y Pastor Cerezuela, G. (2022). Efectividad de las comunidades de aprendizaje en la inclusión educativa y social. Una revisión sistemática. [scielo.br/j/es/a/XFGZYppwRZjjVJdfPHtgmRp/?format=pdf&lang=es](https://scielo.br/j/es/a/XFGZYppwRZjjVJdfPHtgmRp/?format=pdf&lang=es)





Tabares Morales, V; Duque-Méndez, N y Fabregat-Gesa, R. (2020). Raim: framework para la inclusión adaptativa en entornos educativos para todos. <https://www.redalyc.org/journal/3442/344262603025/html/>

UNESCO. (2020). Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020: Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción. Paris, UNESCO.

Wagener, Gregory. (2019). A Qualitative Exploration of Perceptions of Down Syndrome and Student Disabilities in a Suburban Midwest High School. Lindenwood University Digital Commons@Lindenwood University. Disponible en: <https://digitalcommons.lindenwood.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1121&context>





El propósito de este estudio fue analizar el papel de la acción docente como factor clave en los procesos de inclusión educativa de estudiantes con trastornos y discapacidades en el aula regular. La investigación parte del reconocimiento de la diversidad funcional como una realidad presente en los entornos escolares, y plantea la necesidad de replantear las prácticas pedagógicas tradicionales en favor de estrategias inclusivas. Desde una perspectiva cualitativa, se empleó un enfoque de estudio de caso con técnicas como la observación participativa, entrevistas semiestructuradas a docentes, y revisión documental de planes de aula y adaptaciones curriculares. La muestra incluyó docentes de instituciones educativas oficiales que trabajan con estudiantes con necesidades educativas especiales en diferentes grados escolares. Los hallazgos evidencian que la actitud, formación y disposición del docente son determinantes en la construcción de ambientes inclusivos. Se identificaron prácticas exitosas como la adaptación curricular, la implementación de metodologías activas y el trabajo colaborativo entre docentes de aula y profesionales de apoyo. No obstante, también se señalaron barreras como la falta de formación específica, la sobrecarga laboral y la ausencia de recursos pedagógicos adecuados. En conclusión, la acción docente no solo tiene un impacto directo en el proceso de enseñanza-aprendizaje de estudiantes con discapacidad, sino que también se constituye en un pilar fundamental para el desarrollo de una educación más equitativa e inclusiva. Es indispensable fortalecer la formación docente y promover políticas institucionales que respalden prácticas pedagógicas inclusivas.





## **Trastorno y Discapacidad en el Aula: la acción docente cómo mecanismo para la inclusión**

**Duvan Arévalo Vivas**

[d1a2a3v4@hotmail.com](mailto:d1a2a3v4@hotmail.com)

ORCID 0009-0007-1965-1531

### **INTRODUCCIÓN**

La presente investigación parte del desconocimiento del personal docente en cuanto a la manera de atender a la población estudiantil con discapacidad. Por este motivo, el artículo busca dar a conocer las diferentes herramientas, técnicas y recursos que los docentes tienen que conocer y apropiarse para proceder de manera eficiente, eficaz y efectiva en el trato y desempeño académico de la población en discapacidad.

Su desarrollo es en Colombia, más exactamente en el departamento del Meta, municipio de Puerto Concordia. El Centro Educativo Mi Llanura, está ubicado en zona rural, priorizado como lugar PEDET (Programas de Desarrollo con Enfoque Territorial), que tiene como objetivo estabilizar y transformar los territorios más afectados por la violencia, la pobreza, las economías ilícitas y la debilidad institucional. Razón por la cual la política educativa, presenta debilidades y por consiguiente el docente cree que puede justificar el desconocimiento de orientaciones gubernamentales, las cuales, al no apropiarse, comprender y desarrollar, afectan directamente a 50 niños con diferentes tipos de trastornos y otra población minoritaria con discapacidad.






El desconocimiento por parte del docente en atención a la diversidad y metodologías inclusivas, puede generar múltiples consecuencias como la ausencia de una enseñanza flexible, estigmatización social, y falencias en procesos y evaluaciones del aprendizaje. Puesto que, los niños niñas y adolescentes, que presentan algún tipo de trastorno o discapacidad, necesitan programas de intervención y apoyo para la integración y la participación.

En Colombia a nivel educativo es el plan individual de ajustes razonables (PIAR) y el diseño universal de aprendizaje (DUA). En algunos países de América latina es conocido con siglas PPI, DIAC, PAI, PEP, entre otros. La implementación de estos apoyos educativos permite al estudiante ser el epicentro del proceso de aprendizaje, ya que el docente está en la tarea de conocer al estudiante y ser creativo, para responder a necesidades de la población focalizada. Además, está el hecho de que algunos

docentes no quieren asumir la responsabilidad de organizar estos procesos de enseñanza y aprendizaje, manifestando que no presentan conocimiento en discapacidad o trastornos y por tal razón, no hacen el PIAR ni DUA. En cualquier caso, la normatividad indica que es responsabilidad del docente de aula, y que los educadores están equivocados, puesto que, el PIAR no es sobre la discapacidad, sino sobre la pedagogía y la didáctica, temas en los cuales son expertos.

Es interesante resaltar que, el desarrollo de un aula incluyente ofrece beneficios como el desarrollo de habilidades sociales y emocionales, mejorando significativamente la autoestima y confianza, puesto que proporciona apoyos y recursos para superar la barreras pedagógicas y curriculares, en relación a las





necesidades educativas individuales. Sin contar, que se fomenta la inclusión y la diversidad en el entorno educativo.

En cambio, es necesario que el plantel educativo genere espacios de intercambio y construcción colectiva en donde los maestros puedan compartir ideas y generar prácticas en torno a la inclusión. Por esta razón, la política pública debe asesorar, promover y garantizar el derecho a la educación permitiendo a los niños, niñas y adolescentes, superar todo tipo de barreras en los diferentes tipos de contexto, desarrollando sus habilidades y conocimientos, orientados a conformar una sociedad con mayor equidad.

Por otro lado, está el hecho, que los beneficios obtenidos son, el conocimiento de la normatividad de inclusión. Mejorando significativamente en la planificación de la enseñanza y el desarrollo de habilidades para trabajar en el contexto educativo. El propósito se evidencio en la reflexión sobre las propias prácticas e identificar áreas para mejorar. Al igual que el conocimiento de los beneficios de la inclusión en el entorno académico, logrando desarrollar una mentalidad de crecimiento. Por ello, la intención se establece en la creación de un entorno de aprendizaje seguro y respetuoso donde ha todos los estudiantes se les, fomente la participación y la colaboración, promoviendo la igualdad y justicia en el aula escolar.

## LA INCLUSIÓN NO ES PRIVILEGIO

El termino discapacidad según Gajardo, K., y Torregogido, L. T. (2020). Se refiere a cualquier condición que pueda afectar la capacidad de un estudiante para aprender, participar






o acceder a la educación de manera igualitaria. Por tal razón, ésta categorizada de acuerdo a necesidades específicas, como lo afirma Ministerio de Educación Nacional (2020). Discapacidad física, incluye estudiantes que tengan dificultades temporales en la movilidad. Auditiva, usuario de lengua de señas. Auditiva - usuario del castellano, deben incluirse a aquellos individuos con pérdida auditivas, que utilicen el castellano como primera lengua, usen o no prótesis auditivas como audífonos o implantes cocleares. Visual, baja visión permanente e irreversible y debe estar clínicamente diagnosticada.

Sordoceguera, en esta categoría se incluyen la pérdida parcial, completa, adquirida y permanente de la audición y la visión. Intelectual y Mental- psicosocial, en esta categoría no se incluyen los estudiantes con Trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad (TDAH, TDA) ni con trastornos específicos del aprendizaje escolar, el diagnóstico médico y criterios establecidos son fundamentales para incluirlo en alguna de estas categorías. Y por último la discapacidad Múltiple, esta se debe usar solo cuando la certificación de discapacidad emitida por la institución de salud así lo indique.

La política de atención educativa a las personas con discapacidad inicia con la reglamentación de la Ley 115 de 1994, el cual, señala las normas generales para regular el servicio público de la educación. Afirmando ley General de Educación. (1994). El artículo 46, establece que la educación de las personas con discapacidad es parte del servicio público educativo.

De igual forma el decreto 2565 de 2003, utiliza el concepto de estudiantes con necesidades educativas especiales, que proviene de un enfoque integrador. Asimismo, se expide el Decreto 366





del 2009, que deroga el 2565, para orientar la organización del servicio de apoyo pedagógico, encaminado a la atención de estudiantes con discapacidad y talentos excepcionales en el marco de la Educación Inclusiva.

Es interesante resaltar, que el ministerio de educación nacional expide estos documentos, y en ellos resalta que son las entidades certificadas, las secretarías de educación quienes tiene que capacitar y orientar al grupo de docentes adscritos a estas. Surgen así cuestionamientos de obligatoriedad, desconociendo u omisión. Lo único que se puede evidenciar es que nadie quiere aceptar responsabilidad en el tema, pero los únicos perjudicados, en el sistema educativo son los niños, niñas y adolescentes, puesto que, las barreras están, pero el docente sigue esperando que alguien más llegue a realizar la tarea.

Ante esta situación y buscando una posible solución, El (DUA) diseño universal de aprendizaje, se presenta como el primer paso para, identificar y caracterizar posibles soluciones a las barreras de aprendizaje. Surge así el interrogante, el termino trastorno. Este se define como una dificultad en un área determinada desde la lectura, escritura o matemáticas hasta lo social, afectivo o la atención. Con esta idea en mente, surgen documentos donde se especifica, ruta, protocolo y la diferencia de discapacidad y trastorno en el ámbito educativo. Enmarcando que los trastornos específicos del aprendizaje escolar no son considerados discapacidad, pero las niñas, niños y adolescentes que los presentan requieren de apoyos y ajustes razonables.

Según Ministerio de Educación Nacional. (2020). se orientan diferentes tipos. Trastorno por Déficit de Atención con o sin Hiperactividad, se caracteriza por la presencia de un





patrón persistente, por más de seis meses, de inatención y/o hiperactividad impulsividad. Trastorno Específico de la Lectura, Dificultad en el aprendizaje y en la utilización de las aptitudes académicas, señales de alerta por lo menos durante 6 meses, a pesar de las intervenciones dirigidas a estas dificultades.

Trastorno Específico de la Lectura, Dificultades en la lectura caracterizadas por omisión, sustitución, inversión y adición de letras, sílabas o palabras, no seguimiento de signos de puntuación, baja o nula comprensión o falta de integración de palabras y oraciones, estas deben ser persistentes en el tiempo, tienen componente neurobiológico, no están asociadas a deficiencias visuales, auditivas, o intelectuales y deben diagnosticarse a través de evaluación clínica por parte de la entidad de salud correspondiente. Trastorno Específico de la Escritura, Uso de los dedos para contar, dificultad para diferenciar números, dificultad para aprender la mecánica de las operaciones básicas o dificultad para aprender la lógica del razonamiento matemático y aplicarla a tareas escolares, estas deben ser persistentes en el tiempo, tienen componente neurobiológico, no están asociadas a deficiencias visuales, auditivas, o capacidad intelectual y deben diagnosticarse a través de evaluación clínica por parte de la entidad de salud correspondiente.

Asimismo, Ministerio de Educación Nacional. (2017). Afirma que, los trastornos específicos en el aprendizaje escolar requieren la implementación de apoyos educativos, con la determinación de ajustes razonables en las dinámicas, recursos, materiales, metas de aprendizaje, tiempos de trabajo, relacionados con el currículo, así como estrategias de manejo comportamental. Con el propósito de orientar los procesos, es emanada la directiva 04 en el año 2018, la cual brinda pautas para la garantía del derecho





a la educación inclusiva, el desarrollo de ajustes razonables y la provisión de apoyos para la atención educativa de estudiantes con discapacidad.

No obstante, Ministerio de Educación Nacional. (2020). Orienta el proceso de (SIMAT) para el reporte de niños, niñas y adolescentes con discapacidad. Siendo el año 2022 se decreta la ley 2216, por medio de la cual se promueve la educación inclusiva y el desarrollo integral de niñas, niños, adolescentes y jóvenes con trastornos específicos de aprendizaje. (p. 27)

Esto de hecho parece determinar, que la carta de navegación del sistema de inclusión en los centros educativos no presenta falencias. Respecto al PIAR, este hará parte del historial del estudiante con discapacidad y permitirá hacer acompañamiento sistemático e individualizado a la escolarización y potencializar el uso de los recursos y el compromiso de los actores involucrados. No obstante, el DUA permite la atención que ofrezca el sistema educativo a estudiantes que presenten trastornos específicos del aprendizaje no deberá ser individualizado, ni excluido, sino deberá promover la vinculación y permanencia en el aula mediante herramientas y estrategias. (Arteaga, 2012), contempla a las personas con discapacidad como uno de los grupos poblacionales objeto, para aplicar las políticas públicas de manera que atiendan sus particularidades bajo los ideales de equidad, igualdad y justicia (p. 23)





## MÉTODO

Este artículo presenta una revisión documental sobre la acción docente como mecanismo para la inclusión. Se analizaron conceptos y teorías relacionados con la educación inclusiva y la acción docente, así como estrategias y prácticas docentes para promover un ambiente inclusivo en el aula. Sin embargo, comprender la singularidad de la discapacidad, es entender como un problema exclusivamente del estudiante, resulta ser un error. Puesto que, el cambio debe ser, en el contexto educativo y los factores que pueden generar exclusión. Como lo afirma, López Bastías, J.L. (2019), las formas de exclusión se dan mediante dos estrategias ampliamente repetidas durante el devenir histórico, la eugenesia y la marginación. Ambas poseen un denominador común: la persona con discapacidad como poseedor de una vida desgraciada. (p.838).

La discapacidad debe formularse teniendo en cuenta la deficiencia que la origina y a las consecuencias. No obstante, el sistema educativo colombiano las agrupa en cinco categorías. Según Ministerio de Educación Nacional. (2017) se establecen, la discapacidad visual, refiriéndose a cualquier condición que afecte la capacidad de una persona para ver y percibir su entorno. Esta condición puede variar en gravedad, desde una visión borrosa o dificultad para ver en la oscuridad hasta la ceguera total. La discapacidad auditiva, condición que afecte la capacidad de una persona para oír y procesar sonidos.

Esta situación puede variar en gravedad, desde una pérdida auditiva leve hasta la sordera total. La discapacidad cognitiva en la escuela atiende a dificultades que experimentan algunos estudiantes para aprender, procesar información,






recordar, razonar y tomar decisiones. Estas dificultades pueden ser causadas por una variedad de factores, como, lesiones, enfermedades y situaciones genéticas. Discapacidad psicosocial, se relaciona con dificultades o limitaciones que experimentan las personas en su funcionamiento psicológico, emocional y social, debido a condiciones como, trastornos mentales, discapacidad intelectual y cambios fuertes y repentinos en el estado de ánimo. Y por último la discapacidad física, haciendo referencia a la condición que afecte la capacidad de una persona para realizar actividades físicas, moverse o interactuar con su entorno. Esta condición puede ser causada por una variedad de factores, incluyendo categorías como motriz, ortopédica y neurológica.

La educación inclusiva, como lo afirma Echeita, G. (2016), es un tema fundamental en la actualidad, ya que busca garantizar que todos los estudiantes tengan acceso a una educación de calidad, independientemente de sus características personales, culturales, sociales o condicionados a un trastorno o discapacidad. En este sentido, la acción docente juega un papel fundamental en la promoción de la inclusión en el aula. Para sustentar esta afirmación, el archivo documental seleccionado tendrá vigencia desde el año 2017.

Profundizando en la temática, se utilizó un enfoque de revisión documental, que implica la búsqueda, indagación, exploración y análisis de artículos normativos y académicos. Se utilizaron bases de datos y motores de búsqueda para localizar los documentos y artículos relevantes, sin embargo, según Escalona Rubio, L. (2021). La implementación de prácticas inclusivas en el aula puede ser un desafío para los docentes, ya que requiere una comprensión profunda de las necesidades y características de los estudiantes. Para comprender esta situación se establecen cuatro criterios de revisión; la relevancia, fecha de publicación, idioma,





y tipo de documento. En cuanto a relevancia, los documentos son trascendentales para el tema, la acción docente como mecanismo para la inclusión.

Por consiguiente, la identificación, reconocimiento y control es de vital importancia para el análisis documental de archivo y sus agrupaciones. Se realizaron procesos técnicos de la descripción documental como catalogación, clasificación y análisis de contenido. En igual forma, la catalogación, valora el vocabulario controlado para describir los documentos, garantizando la consistencia y la precisión. Asimismo, proporciona acceso abierto a los documentos, lo que facilita su uso y su difusión.

La clasificación permite direccionar el archivo por temáticas, tipologías y crónicas, la primera selecciona la documentación sin transversalidad la educación con el sistema de salud y la economía. La segunda, selecciona documentación catalogando archivos, libros, artículos e informes. La tercera, hace referencia al tiempo de publicación y organización.

La fecha de publicación es un elemento crucial en la investigación documental, ya que proporciona contexto, credibilidad y relevancia. Los documentos deben haber sido publicados en los últimos 10 años para garantizar relevancia y actualidad, esto ayuda a determinar, si la información es actual y relevante para la investigación. Los archivos más recientes proporcionaron información más precisa y actualizada. Su contextualización, sitúa la información dentro de un período histórico o cultural específico. La validez y credibilidad seleccionar los documentos más antiguos puesto que son menos fiables o haber sido superados por investigaciones más recientes.






El análisis de tendencias y patrones, permitió examinar la información a lo largo del tiempo. Esto ayudo a identificar cambios, avances o retrocesos. En cuanto a la comparación y contraste, se confronto información de diferentes períodos, lo que ayudo a identificar similitudes y diferencias; finalmente la evaluación de la influencia; este último evaluó el documento o autor en el campo de la educación.

El español e inglés se estableció como Idiomas para la revisión documental facilitando comprensión y análisis, el utilizar otro idioma limita el acceso a información lo que puede ser un proceso lento y tedioso. Precisión y exactitud, la traducción de un documento puede afectar la confiabilidad de la información, los matices del lenguaje y las connotaciones culturales pueden perderse en la traducción. La contextualización, puede proporcionar un contexto erróneo sobre la cultura, la historia y la sociedad en la que se creó el documento. La comprensión del idioma ayuda a interpretar mejor el documento. Validación y credibilidad, este puede afectar la validación y credibilidad de la investigación. Un documento en un idioma no verificado puede ser cuestionado en términos de credibilidad. Y por último la ética y responsabilidad puede generar consideraciones por tal razón se debe asegurar de que la traducción y el uso de documentos en diferentes idiomas sean éticos y responsables.

Es interesante resaltar que se citan artículos normativos de la legislación colombiana, revistas académicas, capítulos de libros, y documentos por el propósito investigativo. Clasificados en primarios, como actas y resoluciones, siendo documentos oficiales que registran decisiones y acuerdos de instituciones y organismos. Al igual que, informes y memorias estos presentaron información detallada sobre actividades, proyectos y resultados.





Del mismo modo, leyes y decretos, perimiendo acceso a documentación legal que establecen normas y regulaciones.

Los documentos secundarios, como libros, y artículos. Relacionando el libro diseño Universal para el Aprendizaje: Educación para todos y prácticas de Enseñanza Inclusivas. donde Carmen A.P (2016) afirma, que establecer niveles graduados de apoyo en el currículum puede ser de gran utilidad para los estudiantes, pues ofrece libertad permitiendo alcanzar el dominio del aprendizaje y permite adquirir diferentes competencias, además de fomentar el desarrollo de la autonomía. O el punto de vista, de Alicia E. y Amparo M. (2018) en su libro Inclusión educativa y profesorado inclusivo donde se afirma que la inclusión alude, por tanto, a un proceso de participación igualitaria de todos los miembros de una sociedad en sus diferentes áreas: economía, cultural, política y educación.

La revista educación, en su artículo, modelo contextualizado de inclusión educativa, por Silvia Aguinaga (2018). Argumenta que las tareas de inclusión educativa constituyen un desafío que hay que enfrentar con una adecuada capacitación didáctica que avale al colectivo pedagógico para transformar la realidad con eficiencia y no comprometer el futuro del alumnado. No obstante, en su artículo Jacques Crinon y Alain Müller. (2018), afirma que, las prácticas docentes cotidianas se basan indudablemente en el conocimiento y los estándares, la naturaleza de estos conocimientos en uso y estos estándares redefinidos, sus desviaciones del conocimiento académico y de las normas institucionales, la forma en que se constituyen y perpetúan, en relación con los valores, con la percepción de lo que es posible y lo que puede facilitar el ejercicio de la profesión o permitir el reconocimiento, por lo tanto, merecen ser analizados.





Asimismo, los documentos oficiales e institucionales, como Informes, memorias emitidas por instituciones gubernamentales, reglamentos, por estatutos de funcionamiento de institucional. Como la reglamentación de la Ley 115 de 1994, el cual, señala las normas generales para regular el servicio público de la educación. Afirmando ley General de Educación. (1994). El artículo 46, establece que la educación de las personas con discapacidad es parte del servicio público educativo. En este orden de ideas, el decreto 1421, es la base de la inclusión educativa en cuanto prestación del servicio en atención individualizada y por el cual se reglamenta la atención educativa a la población con discapacidad en el marco de la educación inclusiva. De igual forma el decreto 2565 de 2003, utiliza el concepto de estudiantes con necesidades educativas especiales, que proviene de un enfoque integrador.

En cuanto, se expide el Decreto 366 del 2009, que deroga el 2565, para orientar la organización del servicio de apoyo pedagógico. Bajo esta perspectiva, la directiva 04 en el año 2018, la cual brinda pautas para la garantía del derecho a la educación inclusiva, el desarrollo de justes razonables y la provisión de apoyos para la atención educativa de estudiantes con discapacidad.

No obstante, Ministerio de Educación Nacional. (2020). Orienta el proceso de (SIMAT) para el reporte de niños, niñas y adolescentes con discapacidad. Siendo el año 2022 se decreta la ley 2216, por medio de la cual se promueve la educación inclusiva y el desarrollo integral de niñas, niños, adolescentes y jóvenes con trastornos específicos de aprendizaje

Los aportes de conocimientos se consideran auténticos. Puesto que, no se generen duplicidad de información y cada





etapa se asume con rigurosidad. En otro orden de ideas, el generar ambientes inclusivos representan un marco favorable en igualdad de oportunidades y una educación personalizada, fomentando la colaboración entre los miembros de la comunidad educativa, construyendo así, una sociedad inclusiva y democrática.

## RESULTADOS

La inclusión educativa es un tema fundamental en la actualidad, ya que busca garantizar que todos los niños, niñas y adolescentes, independientemente de sus características, necesidades o discapacidades, tengan acceso a una educación de calidad y equidad. En este sentido, la acción docente juega un papel fundamental en la inclusión, ya que los docentes, son los principales autores en la creación de entornos de aprendizaje inclusivo.

Esto de hecho parece determinar, que el docente, es responsable de generar un ambiente de aprendizaje seguro, respetuoso y accesible. El cual debe comenzar con el diseño de instrucción diferenciada, siendo esta, la forma de orientar o instruir, puesto que, debe adaptar los contenidos curriculares a las diferentes necesidades y habilidades de los estudiantes, utilizando estrategias (métodos) y técnicas (metodologías) que promuevan el aprendizaje y la participación, fortaleciendo la convivencia y pertenencia en el aula.

En otro orden de ideas, está la flexibilidad y adaptabilidad, no solo de contenidos sino del orientador, puesto que, su actitud positiva debe generar confianza para establecer una comunicación asertiva, llevándolo a cambiar sus planes y estrategias según sea necesario. Por consiguiente, esto ayudara a mejorar el aprendizaje,





puesto que, se proporciona una retroalimentación de contenidos académicos, ayudando a establecer metas y a trabajar hacia ellas, sin contar que incrementa la autoestima y la confianza de los estudiantes.

No obstante, está el pilar de la familia, en muchos casos el docente se convierte en psicólogo, orientador y consejero, pero es parte de su deber ser. Ayudar al padre de familia a comprender que su hijo, en el aula presenta una dificultad para aprender, no es tarea fácil, muchas veces el docente se convirtiéndose en el villano de la historia, porque el acudiente piensa que es

resentimiento, falta de voluntad o poca paciencia que al niño se le tiene. Pero se debe planear el cómo involucrar al familiar. Puesto que, el éxito del proceso de enseñanza - aprendizaje en el aula, depende de la estabilidad emocional del niño en sus diferentes contextos, y el docente es pilar en el aula, en su comunidad y en la sociedad. Por consiguiente, el formador docente es constructor de ambientes formativos no solo en el aula sino en el futuro social.

A través de la revisión documental, se puede deducir, que es discapacidad y trastorno en el entorno educativo. Puesto que, enfrentan barreras significativas de aprendizaje totalmente diferente. Lo cual permite considerar la afirmación de los autores Gajardo, K., y Torrego-Egido, L. T. (2020). Asegurando, que la discapacidad es la condición que afecta la capacidad de un estudiante para aprender, participar o acceder a la educación de manera igualitaria. Por lo anterior, se determina que discapacidad es la barrera de condición física que imposibilita llevar hábitos cotidianos en cualquier tipo de contexto ya sea educativo, social o cultural.





En otro orden de ideas, se puede definir el trastorno, como una dificultad en un área determinada desde la lectura, escritura o matemáticas hasta lo social, afectivo o la atención. Por ello, se puede considerar que el trastorno son las barreras pedagógicas, que afectan la capacidad de aprender y procesar información, como la falta de adaptaciones curriculares o la ausencia de apoyos lúdicos o didácticos para los estudiantes.

Posteriormente, se establecieron los diferentes tipos de trastornos y discapacidades. Lo anterior evita etiquetas u estereotipos que pueden ser perjudiciales para los estudiantes y ayuda a clarificar los términos y reducir la confusión. Con base a lo anterior, se establece la importancia del quehacer docente, como herramienta para crear un ambiente de inclusividad en el aula. Fundamental para brindar el apoyo pedagógico adecuado reconociendo las necesidades específicas de cada estudiante, ayudando a mejorar el bienestar emocional y fomentando la autonomía y la independencia.

Este apoyo pedagógico inicia con la implementación del DUA, dentro de la planeación de clase, este se divide en tres redes estructuradas. En primer lugar, está la red afectiva, es el ¿Para qué?, ya que los estudiantes difieren en la forma de involucrarse emocionalmente con los procesos de aprendizaje, siendo necesario abordar los múltiples intereses de los estudiantes, como su esfuerzo, persistencia metas, objetivos y autorregulación.

Por otro lado, está la red de reconocimiento, es el ¿Qué?, este busca que cada estudiante manifieste diversas formas de percibir reconocer la información tanto a nivel sensorial como simbólico. Los estudiantes requieren diversas formas de abordar el conocimiento, ya sea mediante textos, medios visuales, auditivos





o que impliquen otros sentidos que faciliten el aprendizaje. Por último, la red estratégica, el ¿Cómo?, los estudiantes demuestran el aprendizaje de diversas formas, se deben plantear múltiples estrategias de participación en las cuales puedan poner en práctica lo aprendido. La implementación de estas redes, genera apoyo en la toma de decisiones en todos los momentos de la práctica pedagógica.

En concordancia con lo anterior, se determina la clasificación de las discapacidades dividiéndolas, en discapacidad física, auditiva, visual, auditiva - usuario del castellano, sordoceguera, intelectual, mental- psicosocial y discapacidad múltiple. Por ello, es importante mencionar, que estar en alguna de estas categorías, no es excluyente para acceder y participar del servicio educativo, Puesto que, la valoración pedagógica es independiente a la valoración médica.

Desde el punto de vista en Colombia el ministerio de educación nacional. (2020), orientan los diferentes tipos de trastorno subcategorizándolos como, trastorno con déficit de atención con o sin hiperactividad, trastornos específicos de la lectura y el trastorno específico de la escritura. De igual forma, brinda orientaciones para los procesos de apoyo pedagógico como el (DUA) diseño universal de aprendizaje, se presenta como el primer paso para identificar y caracterizar posibles soluciones a las barreras de aprendizaje y el PIAR plan individual de ajustes razonables.

Las políticas educativas están definidas, actualizarse e implementarlas para crear ambientes educativos incluyentes, es responsabilidad docente. Por tanto, permite a los educadores mantenerse al día con las últimas tendencias, tecnologías y





metodologías, favoreciendo la calidad educativa, garantizando la promoción y prevención de los derechos educativos y sociales de los estudiantes con y sin discapacidad. Permitiendo así regular y sistematizar los procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes, generando así igualdad en las oportunidades educativas.

Por consiguiente, el docente debe destruirse y construirse pedagógicamente. Puesto que, el ambiente escolar está en constante cambio. Una estrategia no es funcional, ni con el mismo grupo de estudiantes dos veces seguidas. Siendo necesario modificar una mentalidad errada, puesto que, la inclusión educativa es proceso de las instituciones que prestan un servicio formativo escolar. No obstante, el docente no puede evadir responsabilidad académica y formativa. Asimismo, es el educador el profesional en pedagogía, y quien debe modificar el ambiente, el currículo y su praxis para crear procesos de enseñanza - aprendizajes incluyentes y exitosos. No agentes externos al proceso educativo.

## CONCLUSIÓN

La investigación documental realizada sobre la inclusión educativa y la acción docente deja en evidencia un proceso complejo que se requiere para realizar una transformación profunda en la cultura y la práctica educativa. Los resultados muestran que la acción docente es fundamental para promover la inclusión en el aula, ya que los docentes tienen la capacidad de crear un entorno de aprendizaje que sea accesible y estimulante para todos los estudiantes.






Por otro lado, también destaca la importancia de la formación docente en inclusión educativa, ya que los docentes necesitan desarrollar habilidades y conocimientos para abordar las necesidades diversificadas de sus estudiantes.

En conclusión, esta investigación documental contribuye a la comprensión de la inclusión educativa y la acción docente, y destaca la necesidad de una transformación profunda en la cultura y la práctica educativa para promover la inclusión y la equidad en la educación. Los resultados de esta investigación pueden ser útiles para los docentes, los administradores educativos y los formuladores de políticas educativas que buscan promover la inclusión y la equidad en la educación.

Contrario a estas proposiciones se realizan recomendaciones, como el involucrar a familias en el proceso de inclusión, pues esto, permite la colaboración con los educadores, facilitando el desarrollo de planes personalizados de enseñanza y proporcionar apoyo adicional en el hogar. De igual forma, permite conocer y profundizar en las necesidades y habilidades del estudiante, lo que puede ayudar a los educadores a adaptar contenidos curriculares, además proporciona apoyo emocional y afectivo, lo que es fundamental para el bienestar y autoestima del educando y por último y no menos importante, el involucrar a la familia en la inclusión educativa permite proporcionar recursos y apoyo adicionales, como terapias o equipos especializados, que pueden ayudar al estudiante a acceder a los contenidos currículum y participar activamente en el proceso de aprendizaje.

De igual forma, se hace necesario la incorporación de material lúdico y didáctico en las aulas para el desarrollo





de temáticas curriculares. Los directivos, secretarías y administradores educativos deben proporcionar, material pedagógico el cual permita de forma eficiente, eficaz y efectiva, programar y atender a la población estudiantil con trastornos o discapacidad, permitiendo involucrar en este proceso la población mayoritaria. El docente puede tener conocimiento, una actitud inquebrantable, pero los recursos materiales son responsabilidad del estado y de sus políticas educativas. Lo anterior favorece la equidad e inclusión educativa.


## Referencias Bibliográficas

Alicia E. y Amparo M. (2013). Inclusión educativa y profesorado inclusivo. Aprender justos para vivir juntos. Narcea, S.A. de Ediciones; 1er edición. Pag 152. Madrid España.

Arteaga, B. (2012). El enfoque diferencial: ¿una apuesta para la construcción de paz? Observatorio de Construcción de Paz. Identidades, enfoque diferencial y construcción de paz. Universidad Jorge Tadeo Lozano. Bogotá. Bogotá, Colombia: Imprenta Nacional.

Carmen A.P (2016). Diseño Universal para el Aprendizaje: Educación para todos y prácticas de Enseñanza Inclusivas. Ediciones Morata, S. L. Fundada por Javier Morata. - San Sebastián de los Reyes (Madrid). Pag 20-144. España





Congreso de la República (2013). Ley 1618 de 2013. “Por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad”. Recuperado de Congreso de la República (2017). Decreto 1421 de 2017. “Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad”. Bogotá. Recuperado de <https://www.mineduccion.gov.co/1759/w3article381928.html? noredirect>


Constitución Política de Colombia. (1991). Constitución Política de Colombia. D.O. No 41214.

Decreto 366 de febrero 9 de 2009. “Por medio del cual se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales, en el marco de la educación inclusiva”. <https://www.mineduccion.gov.co/1621/article-182816.html>

Echeita, G. (2016). Inclusión y exclusión educativa. De nuevo, “Voz y Quebranto”. REICE. Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación, 11(2). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55127024005>

Escalona Rubio, L. (2021). La elaboración del “Manual de acción para la inclusión” y la formación docente en educación inclusiva [Trabajo de Fin de Grado de la Universidad de Valladolid]. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/47600>





Gajardo, K., y Torrego-Egido, L. T. (2020). Relación entre las actitudes de las y los docentes y sus prácticas para la inclusión: Un recorrido por la literatura reciente. En E. J. Díez-Gutiérrez y J. R. Rodríguez-Fernández (Eds.). Educación para el Bien Común: hacia una práctica crítica, inclusiva y comprometida socialmente (pp. 519-534). Octaedro. <http://journals.openedition.org/rechercheformation/4016>; DOI: <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.4016>

<http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Leyes/Documents/2013/LEY%201618%20DEL%2027%20DE%20FEBRERO%20DE%202013.pdf>


<https://www.mineducacion.gov.co/portal/normativa/Decretos/381928:Decret o-1421-de agosto-29-de-2017>

Jacques Crinon y Alain Müller. (2018) “Conocimiento y normas para la enseñanza”, Investigación y formación, 88 9-16

Ley General de Educación. (1994) Ley 115. Congreso de la República de Colombia. López Bastías, J.L (2019). La conceptualización de la discapacidad a través de la

historia: una mirada a través de la evolución normativa. Revista de la Facultad de México. Tomo LWIX, Nro. 273. Pp. 835-855. Doi <http://dx.doi.org/10.22201/fder.24488933e.2019.273-2.68632>





Ministerio de Educación Nacional (2009). Decreto 366. Por medio del cual se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva. Bogotá: MEN.

Ministerio de Educación Nacional (2015). Discapacidad y capacidades excepcionales. Obtenido desde <http://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-357573.html>


Ministerio de Educación Nacional. (2003). Resolución. 2565. Por la cual se establecen parámetros y criterios para la prestación del servicio educativo a la población con necesidades educativas especiales. Bogotá: MEN.

Ministerio de Educación Nacional. (2017). Decreto 1421. Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad.

Ministerio de Educación Nacional. (2020). Orientaciones para el reporte de niños, niñas y adolescentes con discapacidad en el Sistema Integrado de Matrícula (SIMAT). Fundación Saldarriaga Concha. Bogotá D.C., Colombia. [https://colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files\\_public/2020-12/Documento%20SIMAT%20accesible.pdf](https://colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2020-12/Documento%20SIMAT%20accesible.pdf)

República de Colombia. (1991). Constitución Política de Colombia. Bogotá: Imprenta Nacional.





Silvia Aguinaga. (2018). Modelo contextualizado de inclusión educativa. Revista Educación. Universidad de Costa Rica. vol. 42, núm. 2, 2018. Costa Rica. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44055139007>





**EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA PLURAL:  
UNA MIRADA DESDE LA EQUIDAD Y LA  
INCLUSIÓN**

**UP**

