

CORPORACIÓN UNIVERSITARIA MINUTO DE DIOS
BOGOTÁ VIRTUAL Y DISTANCIA

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN INCLUSIVA E INTERCULTURAL

BARRERAS DE ATENCIÓN EDUCATIVA A ESTUDIANTES MIGRANTES
VENEZOLANOS DEL COLEGIO LA GAITANA IED

Modalidad: Proyecto de investigación

Autor(s)

YULY PAOLA GRANADA PAZ.
CLAUDIA PATRICIA RODRÍGUEZ SÁNCHEZ.
EDITH MARIANA VILLALBA LADINO.

Director

FERNANDO ANDRADE SÁNCHEZ

Magister

BOGOTÁ D.C, COLOMBIA

OCTUBRE, 2023

Agradecimientos

Expresamos gratitud en primer lugar a Dios, por brindarnos salud, sabiduría y disciplina. Agradecemos a la Corporación Universitaria Minuto de Dios por ofrecer la maestría en Educación Inclusiva Intercultural, una oportunidad que ha permitido transformar nuestra práctica pedagógica. Reconocemos la invaluable contribución de todos los docentes del programa, especialmente al profesor Fernando Andrade Sánchez, por sus orientaciones, paciencia y dedicación.

A nuestras familias por el apoyo incondicional, quienes estuvieron a nuestro lado durante arduas horas de estudio. De igual manera agradecemos al Colegio La Gitana IED, especialmente a los estudiantes, padres de familia y docentes del grado tercero, quienes con su participación y apoyo permitieron la realización de este proyecto.

Resumen

El presente trabajo se enfocó en comprender las posibles barreras de atención educativa que presentan los estudiantes migrantes venezolanos del grado tercero de la jornada mañana en el Colegio La Gaitana IED de la ciudad de Bogotá, D.C. Para lo cual, se implementó un modelo de investigación cualitativa y el método fenomenológico hermenéutico; puesto que la apuesta investigativa tuvo un carácter interpretativo. Para ello, se utilizó como técnicas de recolección de la información la observación participante y la entrevista informal. Esto, partiendo de la observación de las prácticas de enseñanza de los docentes, posteriormente, la entrevista informal dirigida a estudiantes y docentes, con las cuales se logró obtener perspectivas, experiencias y puntos de vista de los participantes.

A partir de la información obtenida, se realizó una reflexión crítica frente a las prácticas educativas de los docentes, las posibles barreras de atención que presentan los estudiantes migrantes venezolanos y, por último, aquellas posibles acciones de mejora frente a las barreras de exclusión presentes.

Palabras clave: Barreras de atención, escuela, rol docente, migrantes, educación inclusiva, prácticas de enseñanza, interculturalidad.

Índice

Capítulo 1. Planteamiento del problema	6
Pregunta.....	8
Objetivos	8
Objetivo general	8
Objetivos específicos.....	8
Justificación.....	9
Antecedentes	10
Capítulo 2. Marco teórico.....	16
Barreras de atención educativa.....	17
Tipos de barreras de atención.....	18
Migración	20
Causas de la migración.....	21
Relación escuela – migración.....	22
Educación inclusiva.....	23
Desafíos de la educación inclusiva.....	24
Rol del docente.....	26
Capítulo 3. Enfoque y diseño metodológico de la investigación	27
Participantes	29
Técnicas (Instrumentos o herramientas)	30
La entrevista.....	30
Observación participante.....	31
Fases del trabajo de campo.....	32
Categorización y clasificación	34
Capítulo 4. Resultados.....	35
Prácticas educativas de los docentes con estudiantes migrantes venezolanos	35
Barreras de atención que presentan los estudiantes migrantes venezolanos	37
Las barreras desde ámbito político.....	38
Barreras desde el ámbito cultural.....	39
Barreras desde el ámbito didáctico.....	40

Acciones de mejora frente a las barreras de exclusión en el contexto educativo.....	42
Acciones políticas para superar las barreras de exclusión de estudiantes migrantes venezolanos.	43
Acciones culturales para superar las barreras de exclusión de estudiantes migrantes venezolanos.	44
Acciones didácticas para superar las barreras de exclusión de estudiantes migrantes venezolanos.	45
Capítulo 5. Conclusiones.....	46
Referencias	48
Apéndices	54

Capítulo 1. Planteamiento del problema

La educación experimentó cambios trascendentales y significativos, uno de los cuales fue el reconocimiento de una sociedad conformada por diversas culturas. De manera similar, se promovió la relación justa y equitativa entre estas culturas, garantizando así el derecho a la educación para todos. Colombia se sumó a este avance a través de la implementación de programas y políticas de educación inclusiva, comenzando con la Ley 1346 de 2009, que adoptó los derechos establecidos por la Asamblea General de las Naciones Unidas para las personas con discapacidad. Además, se promovieron, protegieron y aseguraron todos los derechos y libertades para estas personas.

Posteriormente, se emitió el Decreto 1421 de 2017, que reguló la atención educativa a la población con discapacidad en el marco de la educación inclusiva. Estos esfuerzos también se reflejaron en las orientaciones para la atención educativa de los grupos étnicos, contenidas en el Título III, Capítulo 3 de la Ley General de Educación de 1994 y su decreto reglamentario 804 de 1995. Además, el Decreto 1122 de junio 18 de 1998 estableció normas para el desarrollo de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos. La Ley 1381 de 2010 garantizó el derecho de los hablantes de lenguas nativas a comunicarse en sus lenguas en todo el territorio nacional, tanto en el ámbito público como en el privado.

En cuanto a la migración venezolana, el Decreto 1288 de 2018 permitió que los niños y jóvenes venezolanos pudieran continuar sus estudios, validando los grados cursados en Venezuela. A pesar de estos avances, aún existen desafíos significativos en el ámbito educativo, especialmente en lo que respecta a la atención de estudiantes migrantes venezolanos.

En los últimos dos años, se había observado un aumento considerable en las matrículas de estudiantes migrantes venezolanos en los colegios distritales de Bogotá. Entre 2018 y 2019, el registro de matrícula oficial en la educación preescolar, básica y media de estudiantes venezolanos en Colombia aumentó un 488 por ciento, según informó el periódico El Tiempo en 2020. Esto había dado lugar a una comunidad educativa diversa en la que no solo se buscaba su inclusión en el sistema educativo, sino también la provisión de condiciones de calidad en todas sus dimensiones.

El Ministerio de Educación Nacional había reportado que los estudiantes migrantes estaban matriculados en los 32 departamentos del país y en 1.056 de los 1.104 municipios colombianos, con una mayor concentración en las zonas urbanas, especialmente en la ciudad de Bogotá, que ha sido la preferida por la mayoría de las familias venezolanas.

A pesar de la existencia de políticas educativas inclusivas y directrices para facilitar el acceso de los niños y jóvenes migrantes, se necesitó una mayor articulación en las Instituciones Educativas y un mayor compromiso por parte de los docentes para poner en práctica estas directrices, especialmente en las instituciones rurales o aquellas que enfrentaba dificultades en la atención a migrantes. Además, fue necesario que las universidades que formaban a los docentes incluyeran la formación en educación inclusiva en su p \acute{e} nsum acad \acute{e} mico.

Lamentablemente, algunos maestros continuaron pensando que la educaci \acute{o} n inclusiva se limitaba a las personas con discapacidad y desconoc \acute{i} an lo que implica la inclusi \acute{o} n intercultural. Esto result \acute{o} en una falta de preparaci \acute{o} n para atender de manera efectiva a la poblaci \acute{o} n migrante venezolana, lo que a su vez dificulta la convivencia, la adaptaci \acute{o} n al nuevo entorno educativo y la prestaci \acute{o} n de apoyo necesario para garantizar la permanencia de los ni \acute{o} s en la instituci \acute{o} n educativa.

Adem \acute{a} s de lo mencionado anteriormente, se debi \acute{o} abordar otra problem \acute{a} tica significativa, que fue la creciente migraci \acute{o} n de la poblaci \acute{o} n en los \acute{u} ltimos a \acute{n} os, especialmente en Colombia. Seg \acute{u} n datos del DANE, durante mayo de 2021 se registr \acute{o} un aumento notable en la poblaci \acute{o} n venezolana inscrita en el Registro \acute{U} nico de Migrantes Venezolanos (RUMV). Este aumento continu \acute{o} en los meses siguientes, con un promedio mensual de 105.312 venezolanos inscritos desde julio de 2021 hasta agosto de 2022. En total, entre mayo de 2021 y agosto de 2022, se registraron 2.454.528 personas.

Fue esencial comprender la problem \acute{a} tica que esto gener \acute{o} en el pa \acute{i} s, no solo en t \acute{e} rminos de educaci \acute{o} n, sino tambi \acute{e} n en \acute{a} reas como la salud, el trabajo y las necesidades sociales. En ese contexto, el Colegio La Gaitana IED, ubicado en la localidad de Suba en Bogot \acute{a} , se convirti \acute{o} en uno de los colegios oficiales con una poblaci \acute{o} n significativa de estudiantes migrantes venezolanos en todos los grados, sin embargo, estos estudiantes enfrentaron dificultades acad \acute{e} micas al adaptarse a un sistema educativo diferente al que estaban acostumbrados. Las instituciones

educativas y los maestros carecían de un plan de nivelación adecuado para abordar estas situaciones, lo que condujo a un bajo rendimiento académico y en casos extremos a la deserción escolar.

Pregunta

¿Cuáles son las barreras de atención educativa en estudiantes migrantes venezolanos del grado tercero de la Jornada Mañana del Colegio La Gaitana IED (Bogotá D.C. Colombia)?

Objetivos

Objetivo general

Comprender las posibles barreras de atención educativa en estudiantes migrantes venezolanos del grado tercero de la Jornada Mañana del Colegio La Gaitana IED (Bogotá D.C. Colombia).

Objetivos específicos

Describir las prácticas de enseñanza de los docentes con estudiantes migrantes venezolanos del grado tercero de la Jornada Mañana del Colegio La Gaitana IED.

Establecer posibles barreras de atención que presentan los estudiantes migrantes venezolanos del grado tercero de la Jornada Mañana del Colegio La Gaitana IED.

Identificar acciones de mejora frente a las barreras de exclusión presentes en la comunidad académica del Colegio La Gaitana IED.

Justificación

Las problemáticas sociales y políticas en Venezuela condujeron a que muchos de sus habitantes migraran a otros países y Colombia, en calidad de nación fronteriza, se convirtió en una de las opciones iniciales. Esto tuvo un impacto significativo en varios aspectos, particularmente en el sector educativo. De acuerdo con un informe elaborado por el Banco Mundial, la Organización Internacional para las Migraciones (OIM) y organizaciones venezolanas, Colombia sobresalió como el principal receptor de migrantes venezolanos entre 98 países.

Dichos migrantes incluían familias completas, compuestas por padres e hijos, quienes buscaban oportunidades laborales para mejorar la calidad de vida de sus seres queridos, la mayoría de ellos optó por asentarse en las principales ciudades del país y en su mayoría, se emplearon en trabajos informales, sin embargo, los ingresos obtenidos en ocasiones resultaron insuficientes y se enfrentaron a limitadas oportunidades, solo una minoría conseguía regularizar su situación y obtener los documentos necesarios para permanecer legalmente en Colombia, a pesar de estos esfuerzos, continuaron siendo objeto de estigmatización y sufrieron incidentes de xenofobia por parte de ciertos sectores de la población.

Esta comunidad migrante llegó a Colombia con la esperanza de un futuro mejor y la intención de brindarles a sus hijos mayores oportunidades de vida. Por lo tanto, inscribió a su hijo en las Instituciones Educativas locales, no obstante, después de unos meses en el sistema educativo, muchos se dieron cuenta de que no eran aceptados. La comunidad educativa los percibía como extraños y eran víctimas de acoso escolar y estigmatización, entre otros problemas. Los maestros, por su parte, carecían de estrategias pedagógicas adecuadas para atender a esta población y garantizar su permanencia, su aprendizaje y sus diversas necesidades, esto dejó un vacío en el trabajo educativo integral e inclusivo.

A diferencia de otros países como Italia, España y Suecia, donde se capacitaba a los maestros en "habilidades para abordar las necesidades específicas de los niños migrantes o refugiados", en Colombia no se puso un énfasis significativo en la formación de maestros en relación con la educación para migrantes y el aspecto socioemocional como parte integral del

proceso educativo. La educación desempeñó un papel crucial en las transformaciones sociales, y era necesario reevaluar los currículos que permitieran la reflexión sobre la identidad, el autoreconocimiento y la aceptación de los demás.

Este trabajo de investigación tuvo un impacto social significativo ya que permitió que se identificara y reflexionara sobre las barreras en la atención educativa inclusiva que enfrentó el maestro al atender al estudiante migrante venezolano. Proporcionó una base de conocimiento para el cuerpo docente en la atención de los niños y jóvenes migrantes en el proceso educativo y socioemocional de manera reflexiva. Esto resultó especialmente relevante en el contexto en que estos estudiantes depositaron sus esperanzas de mejorar su calidad de vida y comenzó a establecer relaciones con sus compañeros y participaron en prácticas sociales en su lugar de residencia.

Por todas estas razones, fue esencial que la Institución Educativa y el maestro se plantearan el papel que deseaban desempeñar en la atención, en la adaptación y la flexibilidad ante las diversidades de la nueva población de niños y jóvenes que llegaron a sus aulas, tenían en sus manos la oportunidad de acoger la diversidad como medio de aprendizaje, reconocer la multiplicidad de infancias y la riqueza cultural que esto implicaba, perdieron la oportunidad de compartir conocimientos y experiencias de vida enriquecedoras.

Antecedentes

Para llevar a cabo la investigación propuesta, se realizó una búsqueda de antecedentes que estaban relacionados con el problema de investigación “Barreras de atención educativa a estudiantes migrantes”, utilizando las variables como el conector semántico: migración, educación, escuela, población migrante y el conector lógico AND; esta búsqueda se centró en América latina, estudios realizados en los últimos cinco años, y se hizo uso de las bases de datos de Redalyc, Scielo, Latindex y Dialnet. Con esta antología se inició el reconocimiento de estudios de investigación que direccionaron la investigación.

Lagos, P. S., y Zapata, B. R. (2020) Realizaron su investigación en “Estudiantes extranjeros en la representación de los docentes en una escuela de Santiago: elementos para una educación

intercultural”. Su el objetivo era abordar la percepción docente que se tiene frente a los estudiantes migrantes, dado que la población migrante escolar había aumentado; según el censo 2017, 788,939 de los migrantes que se encontraban en el tramo de edad entre 0 y 14 años y 121.958 entre los 14 y 24 años (Mundaca, Fernández y Vicuña, 2018). Dicha población requirió insertarse en contextos educativos y probablemente el mayor reto de las escuelas era resolver la inclusión de inmigrantes y hacer frente a todas las barreras.

La metodología utilizada en esta investigación fue un estudio de carácter cuantitativo que buscó identificar la percepción docente respecto de la presencia de estudiantes migrantes; El diseño de la investigación fue de carácter descriptivo - correlacional, en el que se analizaron dimensiones de la percepción docente tales como fortalezas y debilidades de estudiantes migrantes, barreras en el aula, rol de padres y/o apoderados, presencia de actitudes y/o conductas discriminatorias, y como resultado obtenido, reveló que alrededor del 60% de la muestra tiene una concepción de la educación intercultural más cercana al concepto de multiculturalidad, el cual se utilizó para referirse a los inmigrantes que debieron integrarse a un Estado nacional, y específicamente a una cultura predominante, «la chilena» cuya tradición cultural había sido construida desde hace varios siglos (García, Pulido y Montes, 1997).

De igual manera González-Gil, F., Martín-Pastor, E., y Castro, R. P. (2019) en su investigación Educación inclusiva: Barreras y facilitadores para su desarrollo. Análisis de la percepción del profesorado. La cual tuvo como objetivo Conocer el análisis de los maestros, de lo que para ellos significaba enseñar desde un enfoque inclusivo y sobre las barreras y facilitadores existentes que condicionaban la implementación de buenas prácticas, para atender a la diversidad en las aulas y situó al maestro como el diseñador de los procesos de enseñanza – aprendizaje.

La metodología utilizada en esta investigación fue cualitativa, se empleó a docentes en ejercicio de educación primaria y secundaria. Los resultados desvelaron dos enfoques diferentes sobre el concepto de inclusión: uno centrado en los alumnos con necesidades educativas especiales y otro que defendió que la inclusión tenía que ver con todos los alumnos. Como principales barreras se resaltaron la falta de formación docente en atención a la diversidad y metodologías inclusivas, así como la escasez de recursos.

Por otro lado, Alva, M. F. S., Fuentes, A. R., Stefoni, C., y Rodríguez, J. C. (2021) llevaron a cabo una investigación titulada “Narrativas sobre diversidad cultural y migración en escuelas de Chile”, la cual tuvo como propósito explorar, desde la interculturalidad crítica, los principales enunciados de las tramas narrativas de diferentes actores escolares y con respecto a los desafíos que la multiculturalidad represento para la práctica pedagógica. Se utilizó una metodología de carácter cualitativo, desde la IAP con la identificación de aquellas escuelas que se vieron interpeladas por la realidad de matrícula cada vez más heterogéneas en términos de nacionalidad, profesores, asistentes de la educación y directivos, así como las autoridades de los departamentos de educación municipal. La investigación arrojó como resultado, un uso bastante extendido de los términos de multiculturalidad e interculturalidad, ligado al contexto migratorio, además con este trabajo de análisis y estudio de competencias actitudinales se buscó crear buenas prácticas, teniendo en cuenta las competencias emocionales.

Dentro de este orden de ideas, Malvar, L. y Fernández, D. (2017) en su investigación el papel de la escuela en la migración: buscaron buenas prácticas desde las competencias saber ser y saber estar, la investigación partió de la concepción de migración, como un elemento que configuro y estructuro la realidad educativa, desde esta perspectiva se planteó el objetivo de contribuir al análisis y estudio de las competencias actitudinales (saber ser y estar) implicadas en el desarrollo de unas buenas prácticas que afronto la diversidad cultural en el ámbito de la orientación escolar, puesto que la diversidad debió de pensarse como elemento enriquecedor en la escuela, se consideró necesario poner especial énfasis en aquellas competencias emocionales que pudieran ayudar al desarrollo de una praxis orientada a fortalecer los valores que impregnaban y potenciaban la cohesión social desde una perspectiva intercultural.

La metodología empleada en esta ocasión consistió en el análisis y estudio de las competencias actitudinales (saber ser y estar) implicadas en el desarrollo de unas buenas prácticas en el ámbito de la orientación escolar y como resultado destacaron competencias como: diálogo, respeto, empatía, responsabilidad, tolerancia, gestión de estrés, tolerancia a la frustración, comunicación, etc. Estas competencias podían generar prácticas interculturales destinadas a construir pilares que sustentaran la convivencia y el rechazo a la violencia.

Álvarez, G. Indica, C. y Loaiza, de la P. Julián, A. (2021). La niñez migrante y su acogida en la escuela, la cual tuvo por objetivo analizar las actuales formas de comprender los fenómenos de acogida a la niñez migrante en la escuela pública en Latinoamérica, a partir de la revisión de la literatura académica generada acerca de esta temática en la región, del mismo modo identifico y analizo las investigaciones en ciencias sociales y educación que abordaron los modos de concebir y establecer vínculos con lo “extranjero” en los sistemas educativos latinoamericanos, que si bien fueron ámbitos donde se reprodujeron relaciones de racismo, segregación y segmentación de niñas y niños migrantes (Pavez-Soto, 2017a; Suárez-Cabrera, 2015; Tijoux, 2013; Román González & Zúñiga González, 2014; Novaro & Diez, 2012).

La metodología implementada fue un análisis hermenéutico con un corpus constituido por 60 obras publicadas entre 2014 y 2020, a partir del cual se caracterizaron los sujetos de la diversidad migrante y sus territorios escolares; el análisis de la literatura escogida permitió dar cuenta de las actuales formas de comprender los fenómenos de acogida a la niñez como diversidad migrante en las escuelas públicas y sistemas educativos latinoamericanos y que tales formas estaban implicadas en el orden del derecho a la educación. De esta manera se pudo identificar que el derecho a la educación, no solo se debió garantizar a la niñez nacional; sino a toda aquella población migrante.

En este sentido Pavez-Soto, I., Ortiz-López, J. E., Jara, P., Olgún, C., & Domaica, A. (2018). En su investigación Infancia haitiana migrante en Chile: barreras y oportunidades en el proceso de escolarización. Tuvo como objetivo Identificar los factores sociales que incidieron en el ejercicio del derecho a la educación de las niñas y los niños haitianos inmigrantes en Chile, donde se pretendía analizar cómo se relacionaban variables como el nivel socioeconómico, el género, la edad, el fenotipo, la nacionalidad, el idioma y la trayectoria escolar una vez estuvieron en la escuela.

Desde una metodología cualitativa, a través de entrevistas semi estructurada a niños y niñas extranjeros de 6 a 17 años de edad, provenientes de Haití, que llevaban al menos un año en Chile, y el análisis de datos se realizó mediante la técnica del análisis de discurso; los resultados

obtenidos mostraron la existencia de barreras relacionadas con el idioma, el racismo, la posición económica familiar y la violencia de género.

El análisis precedente que hace Poblete Melis, R. (2019). En su investigación sobre Políticas Educativas y Migración en América Latina, tuvo como objetivo analizar en términos comparativos los mecanismos legislativos y políticos que aseguraron el derecho a la educación para niños, niñas y adolescentes migrantes en Chile, Argentina, Uruguay, Costa Rica y Colombia; a través del análisis documental de convenciones internacionales que cada país había ratificado y que también aluden explícitamente al ámbito educativo, leyes y políticas, donde se pudo constatar que si bien se compartieron principios comunes que operaron desde lo ético; donde hubo una alusión explícita a los derechos humanos de los y las migrantes, lo que sin duda constituyó un gran avance.

Estas investigaciones se centraron en gran medida en el análisis de los mecanismos legislativos y políticos que garantizaban la educación a los niños y niñas migrantes en Colombia. El primer elemento a tener en cuenta fue el Decreto N° 0834, en vigencia desde el 2013, que establecía las disposiciones en materia migratoria, en cuanto al conjunto de normas y mandatos asociados a la permanencia de personas extranjeras, control migratorio y de fronteras; sin embargo, no hacía alusión a los derechos que podían gozar los migrantes y tampoco contempló el concepto de los derechos humanos.

El Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2020), estableció un conjunto de normas que permitió el acceso a los niños y niñas migrantes al sistema educacional desde el proceso de matrícula, promoción, reconocimiento de estudios, etc. La situación en Colombia estaba definida por el proceso migratorio generado desde Venezuela; de esta manera se tuvo solo un conjunto de normas que poco a poco han ido garantizando derechos que se consideraron inalienables.

Como último recurso que alude a una de las pretensiones de esta investigación y a las pretensiones implícitas en las investigaciones aquí socializadas, donde Olate, M. L. M. (2019). En su investigación". El cual partió del análisis de ¿cómo el pensamiento filosófico latinoamericano y la interculturalidad aportan para el desafío de gestionar la diversidad migrante en la escuela? Retomando los aportes de pensadores como Fornet – Betancourt, Dussel, Walsh y Tubino; para dar respuesta desde un proyecto intercultural crítico, y así mismo reflexionaron sobre el

reconocimiento de América Latina como un lugar de producción de pensamiento emancipador, se cuestionaron las formas de pensamiento colonizadas que sustentaban los procesos de escolarización de los estudiantes.

Se construyó una metodología de análisis documental, que partió del reconocimiento de América Latina como un lugar de producción de pensamiento emancipador, que nutrió el tipo de educación necesaria para construir un contexto creciente de diversidad cultural migrante y que cuestionó las formas de pensamiento colonizadas que sustentaban los actuales procesos de escolarización de los estudiantes desde una perspectiva monocultural de la gestión del currículum escolar.

Los artículos aquí citados, permitieron identificar aspectos relevantes, que guardaban relación con el tema que se pretendió investigar; uno de los aspectos que se considero fue el rol del docente frente a la diversidad cultural que se congrego en los centros educativos; que en su gran mayoría estaba constituida por niños y jóvenes migrantes; es así, como se visualizo dos formas de entender la diversidad cultural; la primera, fue aquella que se remitió a los pueblos indígenas con todo su legado cultural “en América Latina la discusión suele centrarse en espacios en que la diversidad cultural está definida por la diferenciación étnica, en términos de población indígena o pueblos originarios, vinculando frecuentemente categorías estáticas y esencialistas de identidad y cultura” (Diez, 2004, p.191) y la segunda subyació de ese análisis de diversidad cultural asociada a los migrantes, diversidad cultural que transportada al lugar o país que los había acogido, que por lo tanto; no se podía desconocer, ni evadir, desde las necesidades de orden educativas, políticas y sociales, que generan los procesos migratorios; de hecho los docentes desempeñaron un papel crucial al liderar diversos aspectos de la vida cotidiana en los entornos escolares. Por tanto, resultó de suma importancia conocer cuál era la percepción que se tenía en relación a los estudiantes migrantes.

En esta misma línea, se retomaron palabras y conceptos claves que orientaron la investigación como son barreras de aprendizaje, migración, educación inclusiva conceptos que debieron ser conocidos por el profesorado, ya que fueron ellos los diseñadores de los procesos de enseñanza – aprendizaje, y se convirtieron en un elemento clave que garantizo una educación con

todos y para todos los niños y jóvenes; además originaron espacios de reflexión crítica sobre la metodología docente.

En los artículos consultados se identificaron dos estudios realizados por Pavez-Soto, I., Ortiz-López, J. E., Jara, P., Olgún, C., y Domaica, A. (2018). En su investigación *Infancia haitiana migrante en Chile: barreras y oportunidades en el proceso de escolarización y el de González-Gil, F., Martín-Pastor, E., & Castro, R. P. (2019). Educación inclusiva: Barreras y facilitadores para su desarrollo; los cuales abrieron el telón a esta investigación hacia posibles similitudes, con sus hallazgos sobre las barreras de atención educativa a niños y jóvenes migrantes; esto se debió a que en Colombia durante los dos últimos años, se evidencio en los colegios distritales de Bogotá, un alto índice de matrículas de estudiantes migrantes venezolanos; entre el año 2018 y el 2019, el registro de matrícula oficial en la educación preescolar, básica y media de estudiantes venezolanos aumentó 488 por ciento (El tiempo, 2020).*

Y por último, no se le debe restar importancia a los mecanismos legislativos y políticos que aseguraron el derecho a la educación de niños y jóvenes migrantes, lo que conllevó, a posibles investigaciones, ¿cómo está Colombia frente a estos mecanismos legislativos y políticos para la atención de migrantes venezolanos? y así pudo avanzar hacia una educación inclusiva, en tanto que Miles y Ainscow (2008) señalaron que la inclusión educativa se orientaba a eliminar barreras, las cuales podían ser de diverso tipo entre ellas: físico – motrices, sensoriales, psíquicas, conductuales y las tipo sociocultural; que limitaban la plena participación y el aprendizaje, obstaculizando la garantía del derecho a una educación para todos.

Capítulo 2. Marco teórico

En este apartado se presenta una aproximación conceptual y comprensión de elementos claves, que solidificaron la investigación. Para ello se desarrolló las siguientes categorías: barreras de atención educativa: aproximaciones conceptuales y clasificación de barreras de atención. La migración: aproximaciones conceptuales, causas de la migración, relación migración y la escuela. Educación inclusiva y desafíos de la educación inclusiva, por último, sin pretender categorizarla como menos importante, se abordó el rol del docente en la educación inclusiva.

Barreras de atención educativa

Es de suma importancia identificar en el proceso de enseñanza, los obstáculos que se presentan en el momento de socializar y adquirir los aprendizajes en los espacios escolares, lo que aquí se le ha nombrado barreras de atención educativa, estas han sido denominadas por Booth y Ainscow como “barreras de aprendizaje y la participación” basada en el modelo social de la discapacidad las cuales hace referencia de manera genérica a los obstáculos que los alumnos encuentran para aprender y participar (Booth y Ainscow, 2000).

El enfoque de barreras para el aprendizaje y la participación, desarrollado por Booth y Ainscow (2002), permite profundizar en las necesidades del estudiantado más vulnerable a los procesos de exclusión en el sistema educativo. De acuerdo con los autores, “las barreras al aprendizaje y la participación surgen de la interacción entre los/as estudiantes y sus contextos; las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan a sus vidas” (Booth y Ainscow, 2002, p. 8).

También De Asís Roig (2005) plantea que el concepto de barrera se refiere a “todo obstáculo que dificulte o impida, en condiciones de igualdad de oportunidades y de plena participación, el acceso de las personas a alguno/s de los ámbitos de la vida social” (p. 51). Para él también existe una “relación dinámica entre accesibilidad universal y barreras” (p. 56), donde el conocimiento de la segunda permite avanzar hacia la primera y viceversa, en un proceso recíproco.

Según Echeita (2002), el concepto de barreras para el aprendizaje y la participación pone énfasis en el contexto social en el cual se desenvuelve el estudiantado con discapacidad: el contexto puede convertirse en una fuente de desventaja o bien, de aceptación de las diferencias para, a partir de ello, definir estrategias de apoyo. En efecto, las culturas escolares presentan distintos tipos de barreras, las que limitan la presencia y el aprendizaje del cuerpo estudiantil con algún tipo de discapacidad, en relación con las condiciones de sus pares (Echeita, 2013, p. 108).

Las definiciones anteriores contemplan un punto de encuentro, en el momento que se describen las barreras de atención, como un obstáculo para alcanzar el aprendizaje. El propósito de la investigación no fue centrarse solo en identificar las barreras de atención educativa relacionadas a la discapacidad del estudiantado, como a través de la historia se ha concebido; y la

cual sigue determinándose como barrera. Estas van más allá, es que obstáculos subyacen en los espacios escolares desde el contexto, personas, metodologías, entre otras que impiden el acceso al aprendizaje de todos los niños y jóvenes.

Tipos de barreras de atención

Existe una gran diversidad de criterios para la clasificación de las barreras de atención, a continuación, se exponen algunas categorizaciones que se han realizado con la intención de poder identificar las barreras.

Para López (2011, p. 42), “las barreras son los obstáculos que dificultan o limitan el aprendizaje, la participación y la convivencia en condiciones de equidad”. De acuerdo con el autor las barreras en la escuela se categorizan en:

Políticas, que hace referencia a las leyes y normas contradictorias que existen al respecto de la educación de las personas y culturas diferentes, ya que por un lado se habla de una educación para todos y por el otro se permiten los colegios de educación especial (...) la administración educativa debe de ser coherente entre los enunciados de las leyes internacionales, nacionales y autonómicas y la puesta en marcha de las mismas para lograr practicas inclusivas.

Culturales, estas barreras aluden a la permanente actitud de clasificar y establecer normas discriminatorias entre el alumnado (etiquetaje). La cultura generalizada de considerar dos tipos de alumnado: el “normal” y el “especial”.

Didácticas, estas están relacionadas a los procesos de enseñanza aprendizaje.

- La competitividad frente al trabajo cooperativo y solidario, cuando el aula no es considerada como comunidad de convivencia y aprendizaje; la cual debe de convertirse en una unidad de apoyo de unos a otros.
- El currículo estructurado en disciplinas y en el libro de texto, no basado en un aprendizaje para resolver situaciones problemáticas. Debe de ser un currículo que no genere desigualdad.
- Organización espacio – temporal: lo que requiere la escuela sin exclusiones es una organización de acuerdo con la actividad a realizar, la escuela requiere de una buena formación participativa.

- La necesaria profesionalización del profesorado para la comprensión de la diversidad. La clave en los procesos de inclusión es el profesorado, ya que sus creencias, actitudes y acciones pueden generar un contexto favorable o no hacia la inclusión.
- La escuela pública y el aprender participando entre familias y profesorado, se requiere de un paso de las escuelas antidemocráticas a escuelas democráticas.

Otro de los autores que ha realizado una propuesta de clasificación de las barreras de atención para el aprendizaje y la participación es Puigdemívol (2009, p.4) quien las agrupa en cuatro campos:

Actitudinales, destacan la tendencia a suponer que el alumno con discapacidad no es nuestro alumno, sino que más bien es el alumno del especialista.

Metodológicas, Destaca la creencia de que es imprescindible trabajar en clase con niveles de aprendizaje semejantes entre el alumnado; por lo tanto se hace indispensable el trabajo individualizado.

Organizativas, que hacen referencia a las diferentes formas de agrupación del alumnado y de las posibilidades de intervención de la comunidad en diferentes formas de apoyo a la escuela.

Sociales, se pone un especial énfasis en el papel de las familias, especialmente cuando estamos trabajando con familias no académicas

Posteriormente, se considera importante retomar la clasificación propuesta por Booth y Ainscow (2015) la cual está alineada a tres dimensiones de la escuela inclusiva.

Culturales: Dentro de estas barreras se pueden identificar aquellas que guardan relación con las ideas, creencias, comportamientos, interacciones, paradigmas, entre otras. Estas pueden considerarse como barreras difíciles de eliminar o cambiar, ya que dependen de manera directa de las personas y su comportamiento.

Dentro de las barreras culturales se propone una subcategorización que corresponde a barreras actitudinales y barreras ideológicas. Las barreras actitudinales hacen referencia a una predisposición aprendida a responder de modo consistente y se refiere a un sentimiento a favor o en contra ante una persona, hecho social o un producto y las barreras ideológicas hacen alusión a las representaciones que se manifiestan como puntos de vista, ideas, razonamientos o creencias

individuales o colectivas; de esta manera emiten juicios críticos y de valor entorno a determinadas situaciones.

- Políticas: Dentro de las barreras políticas se pueden identificar aquellos aspectos que guardan relación con la normatividad y legislación que rigen la vida educativa de las instituciones, tanto el cumplimiento de las mismas como la necesidad de implementación de nuevos mecanismos que favorezcan la inclusión y atención a la diversidad.
- Prácticas: las barreras practicas se propone agruparlas en dos subcategorías: barreras prácticas de accesibilidad que hacen referencia aquellos aspectos físicos de la infraestructura que puedan impedir el acceso y la participación del alumnado en condiciones vulnerables y las prácticas didácticas son aquellas que guardan relación con los procesos de enseñanza aprendizaje.

La identificación de las barreras de atención educativa o barreras de aprendizaje y participación, son indispensables para la escuela inclusiva; ya que en la medida en que se identifiquen se puedan minimizar o eliminar de las aulas, para que así los niños, niñas y jóvenes puedan desarrollar sus habilidades y se logre impactar en todos los alumnos, ya que la diversidad es un principio de la inclusión.

Migración

La migración ha acompañado de manera transversal la historia de la humanidad, el hombre empezó a migrar desde el primer momento en que se enfrentó a la necesidad de buscar más y mejores necesidades de vida. La migración es un concepto polisémico y multidisciplinar, por esta razón se encuentran diferentes posturas teóricas, de las cuales solo se abordaron las siguientes, como base teórica al proyecto de investigación.

A pesar de que existan diversos motivos por los que las personas inician procesos migratorios, este se piensa como un derecho; desde este sentido se trae a colación el postulado de Valente (2012) quien señala que la migración es un derecho ejercido por los individuos, con la perspectiva de mejorar su situación o enfrentar circunstancias adversas, que puede producir cambios ligeros o radicalmente bruscos en estas personas. Los individuos que viven la experiencia de migrar han sorteado un sin número de obstáculos para buscar una mejor la calidad de vida, la

cual no depende solo de ellos, sino también de la capacidad de empatía que tienen las personas del país receptor para aceptarlos y brindarles oportunidades de surgir.

Michael Kearney y Bernadete Beserra (citado en Bueno Sánchez, 2004) definen a la migración como “un movimiento que atraviesa una barrera significativa que es definida y mantenida por cierto régimen político -un orden, formal o informal- de tal manera que cruzarla afecta la identidad del individuo.” Este fenómeno que implica un desplazamiento espacial, temporal y social tiene como finalidad la búsqueda de mejores oportunidades, bien sea porque esa calidad de vida no existe en el país de origen o porque no satisface los criterios personales.

La amplitud de este concepto ha permitido que se desarrollen diferentes estudios alrededor de las definiciones que se han generado, entre estos encontramos la investigación desarrollada por Bueno Sánchez, titulada *Apuntes sobre la migración internacional y su estudio*; León (2018) y_(María Tomé Fernández, 2016) definen la migración como el cambio de residencia de un lugar llamado “origen” hacia otro llamado “destino”, con un carácter casi permanente, el cual es motivado por razones económicas, sociales y/o políticas. Esto define que hay diferentes circunstancias de la población para tomar la decisión de trasladarse de un lugar a otro.

La población migrante necesita de la creación de ambientes más empáticos en el cual las relaciones se sustenten en la base del respeto comprensión, empatía, y así se eviten situaciones de exclusión o segregación permanente en los espacios escolares.

Causas de la migración.

En cuanto a las causas que se llevan a la decisión de migrar, se encuentran las expuestas por Echeverry (2011) estas pueden ser físicas o humanas, entre las primeras se encuentran las catástrofes naturales como erupciones volcánicas, ciclones, sequias o malas cosechas) y las principales causas humanas son políticas, religiosas y económicas; sin olvidar las motivaciones debido a la guerra y los conflictos sociales. Sin embargo, una de las principales causas de migración son las relacionadas con el factor económico. Estas causas se pueden entender como:

- Económicos: La falta de trabajo en el lugar de origen, las expectativas de mejores condiciones de vida y la demanda de mano de obra en el destino, favorecen las migraciones desde países menos desarrollados hacia los más desarrollados.

- **Catastróficos:** La erupción de un volcán, un terremoto, incendios, inundaciones, etc. pueden provocar la huida masiva de población desde su lugar de residencia hacia otros lugares. Tras estas catástrofes la población suele perder todas sus pertenencias, las tierras, sus viviendas, etc. por lo que decide emprender una nueva vida en otro lugar o retornar a su lugar de origen.
- **Problemas humanos:** La actividad humana también es causa de las migraciones, verbi-gracia: las persecuciones religiosas que provocaron movimientos importantes durante la Edad Moderna, las tensiones políticas y los conflictos étnicos.
- **Socioculturales:** La atracción de la ciudad para vivir hace que muchos habitantes del medio rural decidan su cambio de residencia para ofrecer mayores oportunidades a sus hijos. También se da el caso contrario, personas que viven en las ciudades y deciden trasladarse al medio rural para combatir el estrés urbano, no solo dentro de un mismo país, sino fuera de ellos.

Teniendo en cuenta las causas que posibilitan la migración, las cuales ilustran un panorama de los niños y jóvenes que sobrellevan el fenómeno de la migración, que en su gran mayoría se hace de manera ilegal en Colombia. Estos niños y jóvenes merecen ser comprendidos y tenidos en cuenta en los espacios escolares, lugar donde pasan la mayoría de su tiempo, de tal manera que los espacios educativos no se presenten como protagonistas de la discriminación y exclusión; la acogida depende en gran parte de la comunidad de recepción a donde lleguen, que les permitan cimentar nuevas raíces en ese lugar; para lograr superar aquellas dificultades que se hayan causado en el transcurso migratorio y avanzar en su nuevo proyecto de vida.

Relación escuela – migración.

La migración vislumbra la riqueza cultural que emergen la gran mayoría de países latinoamericanos; bien sea como migrantes, refugiados, solicitantes de asilo, desplazados internos u otra -fenómeno que obliga al cuestionamiento sobre el panorama regional de conocimientos en torno a la atención educativa de esta población, una vez que la educación se reconoce como un derecho humano fundamental y un bien público irrenunciable (Unesco, 2007). Por esta razón nadie puede ser excluido de ella.

Las escuelas como reflejo de la sociedad son actualmente un contexto multicultural; que debe de afrontar la diversidad cultural, que los procesos migratorios han fundado. La escuela tiene la ocupación de enseñar a convivir a quienes forman parte de ella; por lo que supone una gran responsabilidad de todos aquellos que integran la comunidad educativa.

Resulta pertinente realizar un currículo escolar que sea consecuente con la evidencia de un mundo globalizado y de un planeta común, presente también en los medios de comunicación social y que utilice la cultura académica para dar más rigor, precisión, funcionalidad y utilidad al conocimiento adquirido (Besalú, 2009).

Por su parte, Beech y Bravo-Moreno (2014) afirman que “el enfoque general a través del cual se resuelve la educación de los estudiantes inmigrantes se basa en la idea de la asimilación de los extranjeros a una cultura dominante imaginaria que se percibe como cerrada y estática” (p. 14). La escuela no está abierta a la diferencia, no está dispuesta a cambiar, lo que lleva a dejar de lado la posibilidad de adaptar los currículos y encaminar la escuela hacia una pedagogía intercultural como lo proponen autores como León (2018) y Malvar y Fernández (2017).

Número de migrantes considerables para pensar en los entornos escolares, Colombia es un país con una gran riqueza cultural, según el censo realizado por el DANE en el 2018, se identificaron 115 pueblos indígenas nativos, con una población total de 1.905.617 habitantes y una población NARP (Negra, Afrocolombiana, Raizal y Palenquera) de 2.982.224 habitantes. Matriz cultural significativa que representa mayor distancia cultural, y las estadísticas del 2018 y 2020 según los datos e información presentados por el Ministerio de Educación Nacional, los estudiantes migrantes se encuentran matriculados en los 32 departamentos del país y en 1.056 de los 1.104 municipios que hay en Colombia, con una incidencia mayor en las zona urbanas con 82% de los alumnos y el 18% ubicado en las áreas rurales, otro motivo para repensar los currículos hacia una educación intercultural y hacia un nuevo rol del docente.

Educación inclusiva

La educación inclusiva es un proceso para abordar y responder a la diversidad de necesidades de todos los alumnos a través de prácticas inclusivas en el aprendizaje, (González, Rodríguez & Osorio, 2018, p. 3). Se hace necesario abordar la epistemología de la educación

inclusiva, las necesidades y realidades de las comunidades del siglo XXI. Hoy la sociedad afronta grandes desafíos en el campo de la educación, especialmente cuando se habla de inclusión, puesto que, a diario se presentan casos de desigualdad y exclusión en las instituciones educativas, generando grandes brechas y desventajas sociales. Por esto, es fundamental que los actores educativos tengan claro el proceso de inclusión y de esta manera abordar las necesidades de los estudiantes en el aula.

Por otro lado, inicialmente, la inclusión solo se refería a personas en condición de discapacidad física o cognitiva, lo que excluía a otros tipos de grupos sociales. Hoy en día se considera que también es necesario hablar de inclusión de las culturas existentes, la inclusión es algo más que integrar a los alumnos en el sistema y, por ende, en el aula ordinaria; supone una modificación de todo el contexto educativo, con especial énfasis en las creencias vigentes en el mismo y en las prácticas educativas que en él se desarrollan. (González, 2019).

Desde estas perspectivas la educación inclusiva, tiene como propósito asegurar para toda la población el derecho a la educación, la cual debe de considerarse desde las políticas de gobierno, y de esta manera enfrentar la exclusión y segmentación social, como seña de ello es el acceso a la escuela, como fundamento para avanzar hacia sociedades más justas, inclusivas y democráticas.

Desafíos de la educación inclusiva

Construir sociedades inclusivas que no dejen a nadie a tras e incluyan a todos sus miembros, es una obligación ética de todos. La educación inclusiva se considera la estrategia más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, guiada por la idea de que el sistema escolar debe adaptarse activamente a las circunstancias individuales de los niños para que puedan alcanzar su máximo potencial. Desde una perspectiva sociológica, cabe señalar que la ambición de adaptar el sistema educativo a las necesidades de todos los niños está en consonancia con la comprensión del estrecho vínculo existente entre la discapacidad y el entorno social (Michailakis y Reich, 2009).

Para avanzar hacia una exitosa educación inclusiva y facilitar la efectividad del trabajo Ainscow (1995) plantea unos desafíos.

- La existencia de un liderazgo efectivo: El mismo no sólo es responsabilidad del equipo directivo, sino que debería ser ejercido por todos los miembros del centro, puesto que no se trata de un enfoque jerárquico y de control, sino de distribución y de autorización.
- Compromiso de toda la comunidad educativa: Incluye a profesores, padres, otros miembros de la comunidad educativa y especialmente a los alumnos. Con este fin, los profesores organizan sus aulas y desarrollan el currículo de manera que todos los alumnos participen en las tareas y en las actividades propuestas, siendo fundamental para ello el desarrollo de estrategias metodológicas colaborativas que promuevan la participación.
- Planificación colaborativa: Los profesores tienen que trabajar de forma colaborativa para buscar procesos de enseñanza-aprendizaje alternativos, pero teniendo en cuenta la siguiente consideración: lo importante no es el plan en sí sino la planificación y la participación del profesorado en el mismo, de manera que se susciten propuestas comunes, se resuelvan las diferencias y se establezcan las pautas de acción para su puesta en práctica.
- Estrategias de coordinación: se intenta coordinar las acciones de los profesores, creando un estilo de trabajo que desarrolle destrezas en cada profesor que le ayuden a establecer la respuesta educativa más ajustada a las características de sus alumnos.
- La pregunta y la reflexión son procesos importantes: Ambos elementos son fundamentales para comprobar si se están produciendo los cambios esperados, tanto en su conjunto como en las aulas. Es conveniente la puesta en marcha de un proceso de reflexión sobre el trabajo realizado que ayude a sus protagonistas a ser conscientes de su actuación, a mejorar sus decisiones y a proponer metodologías emergentes.
- Una política para el desarrollo del profesorado en el centro: La puesta en práctica de los cinco puntos anteriores puede ser considerada como la base de una política de desarrollo del profesorado en un centro, ya que tiene un impacto significativo en su forma de pensar y actuar que poco a poco puede ir modificando la vida de un centro.

Haciendo una síntesis de lo expuesto, cabe indicar que hacer las escuelas más inclusivas requiere una nueva forma de concebir las dificultades de aprendizaje y de cuestionarse el significado de términos tales como diversidad, heterogeneidad y necesidades

educativas especiales. Fuera de los seis desafíos que propone Ainscow, se considera importantes los siguientes:

- La educación inclusiva debe de ser entendida de manera más amplia, donde se debe de considerar a todo el alumnado sin importar su identidad, origen o situación de discapacidad.
- Dotar de los recursos necesarios para que nadie quede excluido.
- Los gobiernos deben de promover políticas públicas más efectivas que conlleven a la educación inclusiva.

Rol del docente

En un contexto de complejidad migratoria y de cambios culturales, los procesos de interacción adquieren cada vez mayor importancia, los maestros como diseñadores de los procesos de enseñanza aprendizaje, son un elemento clave para garantizar una educación para todos.

En el plano educativo Blanco Vargas (2008) , indican que una escuela capaz de atender la diversidad, debe de cambiar sus actitudes frente a ella, y emprender actitudes positivas en las prácticas educativas, que conlleven a un equilibrio entre el derecho hacia una educación de calidad, donde se brinden igualdad de oportunidades reconociendo y respetando las diferencias individuales, respetando la cultura de los diversos niños y jóvenes que ingresan a la educación, y así reconocer la cultura dominante, sin anular las otras que poco predominan, y también modificar las practicas pedagógicas que permitan la inclusión educativa. Es fundamental el papel de la escuela inclusiva, como desarrollo social, que posibilita el progreso de la persona en la potenciación de sus posibilidades y destrezas; así la educación deja de verse como la variable que influye solo en el conocimiento, para verse como una posibilidad de cambio social.

Ortiz (2008) señala que el incremento del alumnado extranjero en las aulas está siendo percibido como una amenaza y como uno de los principales problemas del sistema educativo, y que el discurso expresado por docentes se sitúa desde una posición asimilacionista en la que las diferencias de cualquier orden deben ser suprimidas. Esas "ideologías prejuiciosas son las que

finalmente inciden en el contexto escolar, en las relaciones y los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar en él" (p. 254).

La educación inclusiva se inscribe en un contexto de crisis en el que se hace necesario atender la diversidad de condiciones en las que los niños y jóvenes acceden al sistema educativo; con el fin de que tengan aprendizajes de calidad. Y desde la responsabilidad moral priorizar aquellos estudiantes que están en riesgo de ser vulnerados o marginados en la escuela, desde esta perspectiva es necesario que la educación inclusiva entre a formar parte de las políticas educativas con el fin de promover oportunidades de aprendizaje que sean equitativas y de calidad; según las necesidades de la población educativa.

Capítulo 3. Enfoque y diseño metodológico de la investigación

La propuesta se fundamentó desde el modelo de investigación cualitativa y el método fenomenológico hermenéutico; puesto que la apuesta investigativa tuvo un carácter interpretativo. Dado que, la investigación contempla el ser y el hacer de quienes participan en los procesos educativos mediante el acercamiento de las docentes investigadoras a la realidad educativa (Cerrón, 2019). Siendo este un método que permitió observar, conocer a fondo e identificar los comportamientos, conductas y saberes de determinada cultura, a través del diálogo y las experiencias. Razón por la cual, las docentes investigadoras interpretan y comprenden realidades para aportar a las transformaciones y soluciones de problemáticas vigentes en el contexto escolar.

Por lo cual, este método es uno de los más pertinentes en investigaciones de tipo educativo, en la medida que, permite al docente investigador indagar y reflexionar sobre su práctica profesional. De manera tal que, "En estos estudios, los sujetos comparten su perspectiva sobre diferentes temas para que el investigador se adentre en la visión de ese mundo, desde el propio lenguaje de los sujetos." (Gutiérrez & General, 2017, p.8) Y a partir de la exploración y el estudio de determinado contexto, el investigador logra transformar significativamente la realidad del sujeto. En efecto, en el enfoque cualitativo las docentes investigadoras desde su quehacer

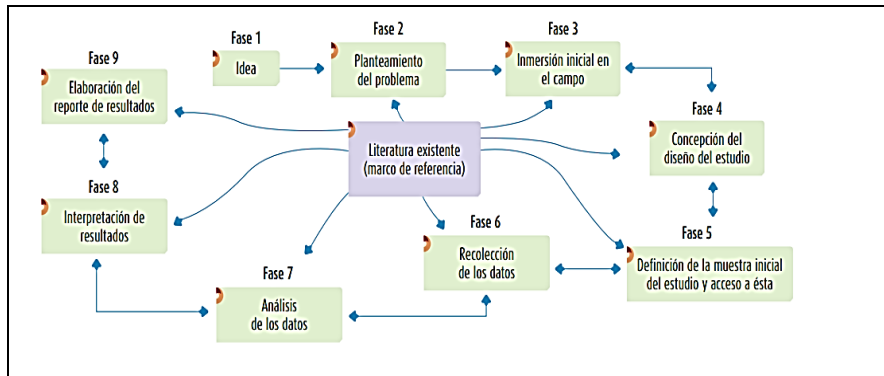
son los sujetos idóneos para construir saber pedagógico y generar procesos de transformación de las prácticas educativas.

Las experiencias, recopiladas por la fenomenología hermenéutica y luego plasmadas en descripciones, serán eficaces para analizar los aspectos pedagógicos en la cual el educador debe interesarse (Guillen, 2019). Estas descripciones aparte de narrar diferentes acontecimientos y darlos a conocer, también permitieron reflexionar acerca del que hacer pedagógico con el fin de mejorar y replantear dicha practica. El principal interrogante epistemológico que se plantea este tipo de investigación se orientar a cuestionar el conocimiento objetivo de la “realidad” que estudia. (Urbina, 2020, p. 1). Puesto que, el investigador se sumerge en el contexto estudiado para luego relatar la experiencia desde una mirada subjetiva.

Al respecto las docentes investigadoras contextualizaron y reflexionaron sobre las concepciones, experiencias y sentires de la población escolar migrante del grado tercero en el sistema educativo particular del Colegio La Gaitana IED para reflexionar sobre las barreras de atención educativa existentes. Sin lugar a duda, el diseño cualitativo “Es una necesidad metodológica investigativa para transmutar las limitaciones históricas. (Cerrón, 2019, p. 168), donde, el papel del docente es fundamental y crucial en el mejoramiento de las condiciones del campo de la educación. En este orden de ideas, la escuela es comprendida como un espacio de interpretación, reflexión y análisis de las docentes investigadoras en relación con el comportamiento y manifestaciones de los diferentes actores que participan en el proceso educativo. Puesto que, se dan las posibilidades de profundizar la problemática que la convoca en la interacción con la comunidad educativa, y así generar espacios de análisis y transformación pedagógica.

Las fases que se plantearon en el modelo de investigación cualitativa, si bien son etapas definidas pueden ser asumidas por los investigadores de manera simultánea y flexible, según lo requiera el estudio. Por ello, en la Figura 1 se muestran flechas en ambas direcciones entre cada una de las fases del proceso investigativo cualitativo.

Figura 1. Proceso investigativo cualitativo



Nota: Tomado de "Metodología de la investigación." [Gráfico], por Hernández, Fernández & Baptista, 2016, (p. 7). 6ta Edición Sampieri.

Como se puede apreciar, el proceso cualitativo aportó al proyecto de investigación el acercamiento contextual y temporal de los sujetos donde se identificó el problema educativo, que en este caso en particular consiste en las barreras de atención educativa en estudiantes migrantes venezolanos; que requirió a su vez de la recolección y análisis de datos y comprender las realidades escolares de los niños y docentes implicados. Logrando en la interpretación de resultados y la comprensión de las barreras de atención educativa que son el punto de partida para la transformación de la realidad educativa del Colegio la Gaitana IED.

Participantes

La población objeto de estudio estuvo conformada por estudiantes migrantes venezolanos que cursaban los grados terceros del Colegio La Gaitana IED (Institución Educativa Distrital) en la jornada mañana). Así como sus respectivos docentes.

La institución educativa se encuentra en la localidad de Suba (Bogotá, Colombia). Cuenta con dos sedes: A situada en el barrio La Gaitana para la formación de bachilleres y media vocacional; y B que se encuentra en el barrio Villa María destinada a ciclo inicial y básica primaria.

La población en total es de 9 estudiantes, de los cuales 5 son niñas y 4 niños, con edades que oscilan entre los 9 y 11 años; y cinco docentes, de los cuales dos son directores de grupo. Como muestra, la prueba piloto se desarrolló con 6 estudiantes migrantes de Venezuela y 2 docentes los cuales se elegirán de manera aleatoria.

Técnicas (Instrumentos o herramientas)

De acuerdo con el modelo de investigación cualitativa (Cerrón, 2019) y el método fenomenológico hermenéutico (Fuster, 2019) que se planteó en la presente propuesta de investigación, se hizo referencia a dos técnicas de recolección de la información: la entrevista y la observación como componentes implícitos en el desarrollo de la fase **“Recolección de experiencias vividas”** (Hernández, Fernández & Baptista, 2016) y como procedimientos que aportaron a las docentes investigadoras la comprensión del objeto investigativo.

La entrevista y la observación como técnicas de indagación fueron acogidas y asumidas por las docentes investigadoras, puesto que permitió obtener de primera mano datos cualitativos relevantes para aproximarse, conocer e interpretar la problemática y realidad educativa. A su vez, se contempló como instrumentos la grabación y el diario de campo como mecanismos usados para registrar información durante la implementación de las técnicas en mención.

En este sentido, los datos cualitativos conocidos también como datos categóricos son comprendidos como la información descriptiva que el investigador encuentra mediante la aplicación de técnicas de recolección como la observación y la entrevista. Su importancia en el proceso investigativo radica en que aportan información centrada en concepciones, percepciones y acciones de los actores del proceso educativo.

Dicha información, en primer lugar, es el insumo con el cual las investigadoras logran comprender la realidad educativa, identificar y tratar el problema de manera más pertinente. Y en segunda instancia, es la materia prima para construir saber pedagógico contextualizado a través de la reflexión sobre el que hacer docente y la práctica educativa. Desde esta perspectiva se exponen a continuación las técnicas de recolección de información empleadas.

La entrevista.

Como una de las técnicas de recolección de datos, la entrevista presenta un enfoque personal, en el que el investigador asume el rol de entrevistador para recopilar la información por parte del entrevistado de manera directa, sin intermediarios (Alfonzo, 2012). Cuya relevancia y pertinencia para el presente proyecto de investigación radicó en que las docentes investigadoras

reconocieron que “El análisis de la realidad social no sólo se encuentra con hechos sino también con discursos de individuos y grupos.” (Blázquez, 2015, p. 50). Por ello, las entrevistas implican la puesta en marcha de una elaborada puesta en escena (Blázquez, 2015, p. 52). Las docentes investigadoras fueron las responsables de desarrollar una conversación amena y pensada con antelación en el encuentro con el entrevistado, para que las narrativas orales de los entrevistados se centraran en dar respuesta a los objetivos propuestos del estudio.

Cabe señalar que para efectos del presente proyecto de investigación se asumió la entrevista informal y no estructurada que se caracterizó por ser conversacional y que contempló como instrumento de registro la grabación de audios.

Observación participante.

En esta técnica, las docentes investigadoras ingresaron al contexto educativo de la población objeto de estudio para recopilar datos cualitativos a partir de la observación de las interacciones, situaciones, sucesos y eventos que se vivencian en la cotidianidad escolar (Martínez, 2007). Y de esta manera poder evidenciar conceptos y detalles particulares del comportamiento de los sujetos y de las prácticas educativas. Es claro, que el investigador debe aprender a considerar que su visión de la realidad es sólo una entre muchas posibles perspectivas del mundo. En este orden de ideas, se hace necesario aclarar, que las observaciones son útiles al ser registradas; en la medida que contribuyen a “[...] tener viva la memoria, el recuerdo y la experiencia a través de las notas de campo. (Martínez, 2007, p. 75).

De manera tal que, como parte fundamental de esta técnica se planteó como instrumento de recolección de datos el diario de campo, el cual es concebido como: una herramienta efectiva en ese proceso intencional de desarrollar investigación cualitativa etnográfica en el aula y promover reflexiones sistemáticas sobre la información registrada. (Calero & Conti, 2009, p. 76). Este es un instrumento de recolección de la información que permitió: registrar pensamientos y procesos de reflexión pedagógica que de una u otra manera contribuyen a la construcción y transformación de la realidad educativa. Ante lo cual, un aspecto para tener en cuenta es la cantidad de información que reciben las docentes investigadoras de la población de estudio durante la observación participante.

Por esta razón, se debe tratar de limitar el tiempo que se pasa en el escenario durante cada observación. Por consiguiente, “Se necesitan diligencia y paciencia. El investigador debe negociar el acceso, gradualmente obtener confianza y lentamente recoger datos que sólo a veces se adecúan a sus intereses.” (Aguiar, 2015, p. 84). De ahí que, uno de los retos más interesantes de la observación participante fue ingresar al escenario y obtener la confianza de quienes participaron para evitar interferir en las acciones y dinámicas del momento.

Fases del trabajo de campo

En concordancia con el modelo de investigación cualitativa, el proyecto de investigación optó por el método fenomenológico hermenéutico, en la medida en que se centró en el análisis de las experiencias de los estudiantes migrantes asumidos como la población de estudio, por ser los actores involucrados en los procesos de formación con la finalidad de identificar las barreras de atención educativa existentes.

La intención del método hermenéutico consiste en saber, establecer cuál es la versión verdadera de los hechos, de las acciones humanas, cuál es el significado que debemos aceptar o creer. (Cerrón, 2019, p. 165). Ahora, para lograr la comprensión interpretativa de la realidad educativa, se requiere del desarrollo de diversos procesos de pensamiento que se especifican en cada una de las fases del método fenomenológico hermenéutico.

Doris Elida Fuster Guillen (2019) plantea cuatro fases para el desarrollo del método fenomenológico hermenéutico en la investigación educativa. Las cuales, son: 1) Etapa previa de clarificación de supuestos, 2) Recolección de experiencias vividas, 3) Reflexión acerca de la experiencia vivida, y 4) Escribir – Reflexionar acerca de la experiencia vivida.

Figura 2. Método fenomenológico hermenéutico



Nota: Fuente elaboración propia. (2022)

Como se aprecia en la Figura 2, la primera fase "Etapa previa de clarificación de supuestos" Aquí, se pretendió llegar a preconceptos mediante la elaboración de una ficha bibliográfica que facilitó la confrontación y análisis de diferentes teorías que intervinieron en la investigación; para lo cual se identificó la población objeto de estudio, se formuló el consentimiento informado para los participantes en el proyecto de investigación, y para el caso de los estudiantes con autorización de sus familias.

La segunda fase "Recolección de experiencias vividas" es una etapa descriptiva, donde se registró los datos obtenidos de los relatos y de las observaciones de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Cabe señalar que, las grabaciones, los registros fotográficos y las transcripciones de las narraciones se realizaron lo más literal y fiel posible al discurso espontáneo de los participantes; con garantía de confidencialidad y el uso exclusivo de la información resultante con fines investigativos.

La tercera fase "Reflexión acerca de la experiencia vivida" se efectuó al cavilar sobre el ser estudiante, en este caso en particular escolar inmigrante de grado tercero del Colegio La Gaitana, y sobre las practicas educativas de los docentes con la finalidad de elaborar significados del hecho educativo; luego se establecieron categorías en relación con el objeto de estudio.

Y finalmente, la cuarta fase "Escribir-reflexionar acerca de la experiencia vivida" se dio al integrar las reflexiones sobre las vivencias de cada sujeto, y se elaboró un texto fenomenológico que tiene la función comunicativa de impactar al lector para generar una nueva construcción de significados frente a la realidad educativa investigada.

Categorización y clasificación

Al respecto de la observación, en el caso particular del proyecto. La observación participante se llevó a cabo durante las clases y espacio como el salón; cuyo registro se contempló en un formato de diario de campo (ver anexo 1). Por ello, las docentes investigadoras plantearon su permanencia en dos clases de grado tercero en tiempos de 90 minutos. Y posterior a dicha observación las investigadoras reflexionaron sobre las prácticas de enseñanza de las docentes con estudiantes migrantes venezolanos y la comprensión de las posibles barreras de atención que se lograron percibir durante las clases.

Para el desarrollo de la entrevista se tienen en cuenta tres momentos, como lo plantea Bisquerra, R. (2004), presenta un modelo que secuencía la planificación de la entrevista en tres momentos bien definidos: primer momento de preparación, segundo momento de desarrollo y tercer momento de valoración. Citado por Torrecilla, J. M. (2006).

En el primer momento se definió el objetivo de la entrevista y se formularon las respectivas preguntas. Previo a esta preparación se reúne a los participantes con el fin de socializar el título y objetivo de la investigación, el proceso de su participación voluntaria en la entrevista, así mismo diligenciar y firmar el consentimiento informado (ver anexo 2).

En el segundo momento de desarrollo se procede a la realización de la entrevista, de esta manera, las docentes investigadoras como entrevistadoras generan un ambiente de comunicación asertiva y fluida que motivan a los entrevistados, los estudiantes y docentes, a que expresen libremente sus ideas y opiniones. Puesto que, “El papel del investigador es hacer que la entrevista fluya, pero a la vez trabajar los puntos de inflexión. (Blázquez, 2015, p. 52). Para ello se hace registro a través de la grabación de voz.

Posteriormente en el tercer momento de valoración, se hace registro escrito de cada una de las preguntas realizadas a los participantes (ver anexo 3), las docentes investigadoras desde el análisis de estas elaboran una reflexión crítica de cada una de las preguntas.

Capítulo 4. Resultados

Este apartado presenta los resultados obtenidos del estudio “Barreras de atención educativa a estudiantes migrantes venezolanos del Colegio La Gaitana IED”, una investigación de diseño cualitativo (Cerrón, 2019) y método fenomenológico hermenéutico (Guillen, 2019), cuyo objetivo general consistió en Identificar las barreras de atención educativa en estudiantes migrantes venezolanos del grado tercero de la jornada mañana; para lo cual, se utilizaron como técnicas de recolección de la información la entrevista (Martínez, 2007; Blázquez, 2015) y la observación participante (Alfonzo, 2012; Aguiar, 2015). Desde esta perspectiva, a continuación, se presenta el análisis de las: 1) prácticas educativas de los docentes, 2) barreras de atención que presentan los estudiantes migrantes venezolanos, y 3) acciones de mejora frente a las barreras de exclusión presentes en la comunidad educativa.

Prácticas educativas de los docentes con estudiantes migrantes venezolanos

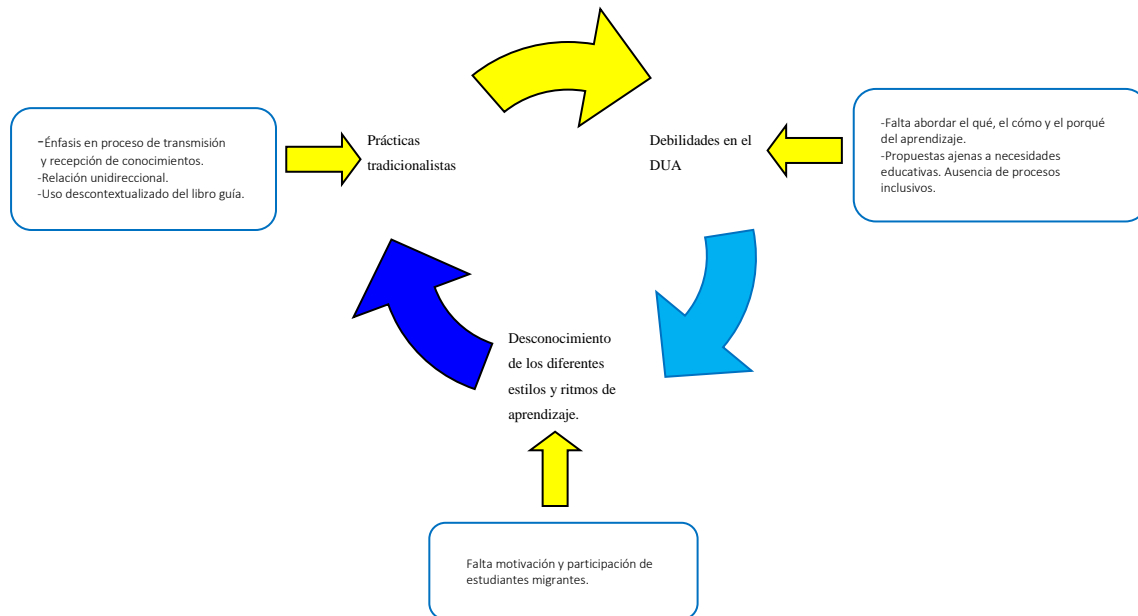
En las prácticas educativas se evidenció que las docentes con estudiantes migrantes venezolanos del grado tercero de la Jornada Mañana del Colegio La Gaitana IED, centran sus clases en el modelo pedagógico tradicional con roles marcados para ellos como educadores y para los estudiantes. En este sentido, los procesos de enseñanza y aprendizaje tienen énfasis en la transmisión y recepción de conocimientos. Por ello, las clases desarrolladas se centraron en una relación unidireccional en la cual el docente se presenta como el poseedor de dicho saber y los estudiantes como quienes han de apropiarse de éste. A manera de ejemplo frente a lo expuesto, se pudo observar que los docentes tienen como rutina: 1) explicar el tema, 2) dar un ejemplo, y 3) asignar la actividad para los estudiantes.

A nivel general se evidenció que los maestros en las clases poco se interesan por los conocimientos previos de sus estudiantes o sus vivencias, se acude a la pregunta cuando explican y ejemplifican como una manera de corroborar que se le está prestando atención. Las clases se realizaron sin la participación de los estudiantes extranjeros, quienes presentaron dificultades

para desarrollar las actividades propuestas por el docente, siendo esta una posible causa por la cual sus compañeros se niegan a trabajar con ellos y en algunos casos son señalados como quienes no saben leer o escribir.

La memoria es una de las habilidades de aprendizaje que los docentes fomentan con frecuencia en sus estudiantes con carencia en la promoción del pensamiento inferencial y propositivo y con inclinación por promoverse un desempeño mecánico. Las matemáticas se caracterizaron por la ejecución de algoritmos de suma, resta o multiplicación, siendo escaso el trabajo con situaciones problema; lenguaje estuvo marcado por preguntas literales sobre lo leído o explicado, la transcripción de textos del libro o tablero al cuaderno y es muy poca la producción escrita infantil. Es común, que los docentes soliciten a los niños desarrollar las actividades teniendo en cuenta algunos pasos con tiempos asignados para cada uno, y en los casos de omitirse alguno se les solicita que se haga de nuevo o que lo complete sin detenerse a considerar la manera como el niño está comprendiendo.

A su vez, el libro de texto escolar estuvo presente como un modelo de las actividades propuestas por el docente en clase para los estudiantes de manera descontextualizada, cuyas situaciones evidenciadas en clases dan cuenta del uso de éste como un recurso para asignar las páginas a desarrollar a los estudiantes sin acompañamiento docente para su desarrollo. Ante lo cual, los docentes se dedican a revisar lo resuelto dando por hecho que el trabajo en el libro refleja el aprendizaje de los estudiantes, ignorando que algunos niños extranjeros no logran entender lo qué deben hacer, quedando para ellos lo que propuesto en clase como tarea para la casa.

Figura 3. Debilidades en la practica educativa de los docentes del colegio La Gaitana.

Nota: Fuente elaboración propia. (2023)

Como se puede apreciar, las prácticas educativas de los docentes evidenciaron falencias en la aplicación de los Principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) para los estudiantes venezolanos en relación con promover múltiples medios frente al qué, el cómo y por qué se aprende. En consecuencia, las actividades propuestas fueron ajenas a los intereses y a las necesidades educativas, reflejaron el desconocimiento de los diferentes estilos de aprendizaje y los diversos ritmos de trabajo, siendo normal para los docentes que los escolares migrantes no participen, ni logren las actividades propuestas en clase.

Barreras de atención que presentan los estudiantes migrantes venezolanos

Se evidenció que en el espacio escolar transitan acciones que se configuran en barreras para el aprendizaje de los niños migrantes venezolanos, las cuales se conciben como obstáculos de participación en el proceso educativo generadas en la interacción entre los estudiantes y docentes, contextos y factores socioculturales (Booth y Ainscow, 2002). En este sentido, en el grado tercero se identificaron barreras en los ámbitos: político, cultural y didáctico.

Se considera importante retomar la clasificación propuesta por Booth y Ainscow (2015) la cual está alineada a tres dimensiones de la escuela inclusiva. De las cuales solo se retoma la clasificación en el ámbito político y cultural.

Las barreras desde ámbito político.

Las barreras del ámbito político se pueden identificar aquellos aspectos que guardan relación con la normatividad y legislación que rigen la vida educativa de las instituciones, tanto el cumplimiento de las mismas como la necesidad de implementación de nuevos mecanismos que favorezcan la inclusión y atención a la diversidad. Desde la entrevista se evidenciaron marcas en el momento que la docente expone.

- Conozco el que maneja la secretaria de educación del distrito que es, la inclusión escolar, que se limita al proyecto de tener una persona con capacidades especiales. (Docente 2. colegio la Gaitana).

Se habla de una educación para todos, pero las políticas inclusivas, se dan según, lo consideren los gobiernos de turno, y estas siguen concibiéndose desde la discapacidad, desde los diagnósticos médicos; dejando a un lado los espacios de aceptación de las diferencias que emergen los entornos escolares.

Otra incoherencia que se da desde el ideal de inclusión es que se piense que ese proceso recae solo sobre el personal profesional de apoyo, - Pero que los compañeros generalmente no son compañeros de planta, son compañeros que los están moviendo constantemente, son compañeros que tienen unos horarios, que manejan toda la institución educativa. (Docente 2. colegio la Gaitana). De esta manera no se van a movilizar escenarios de educación inclusiva, sin cavilar en la formación de todos los docentes ya que esto implica que todos los agentes educativos conozcan y se vinculen, para que así se logren entornos inclusivos permanentes, donde se encuentren todos desde sus diferencias y se promuevan el trabajo cooperativo entre el profesorado.

Barreras desde el ámbito cultural.

Estas aluden a la actitud permanente de clasificar y etiquetar al otro, por sus diferentes condiciones bien sea cognitivas, físicas o culturales. Dentro de estas barreras se pueden identificar aquellas que guardan relación con las ideas, creencias, comportamientos, interacciones, paradigmas, entre otras. Estas pueden considerarse como barreras difíciles de eliminar o cambiar, ya que dependen de manera directa de las personas y su comportamiento.

Si, teniendo en cuenta la edad de los estudiantes, pues entre comillas normal que presenten cierto tipo de comentarios entre ellos mismos, lo que escuchan en sus casas, lo que escuchan en su entorno social, expresiones como, hay es que usted es Veneco o ese tipo, digamos de situaciones discriminatorias... (Docente 2. colegio la Gaitana.)

La actitud discriminatoria del estudiante se concibe normal ante la docente, justificándola en actitudes normales de niños; a lo cual se le debe prestar atención, e iniciando con la integración de las familias a espacios formativos sobre el tema de diversidad en el aula. El estudiante manifiesta, había un malentendido con una niña y los papás me acusaban de lo que le dicen bullying por ser venezolano. (Estudiante 2. Grado 3, colegio la Gaitana).

Aún se sigue, desde las mismas familias promoviendo sentimientos xenofóbicos, que impiden fomentar ambientes de aceptación y convivencia, que ofrezcan un estilo de vida digno para la población migrante venezolana, que suele ser la más vulnerable. Estas desigualdades persisten en el tiempo y llegan a adquirir un carácter cultural, lo que está estrechamente ligado a los hábitos y patrones de comportamiento cotidiano que afectan negativamente la autoestima de quienes experimentan la exclusión social (Sagasti, Iguiñiz y Schuldt, 1999). No obstante, estamos inmersos en una sociedad que suele ser intolerante y poco inclusiva; en donde los adultos son los principales responsables de promover estas barreras en contra de las niñas y niños migrantes, provenientes de Venezuela con ciertos fenotipos.

Teniendo en cuenta lo expuesto, es ahí donde radica la ardua y retadora tarea de los docentes en la procura de pensarse en insumos pedagógicos que contrarresten los discursos y las manifestaciones discriminatorias que se esconden detrás de las actitudes y los comentarios cotidianos. De hecho los estudiantes perciben el trato diferenciador, como lo expresan los niños; yo soy diferente a los otros, que me digan veneco, se siente uno mal, hieren la confianza de uno.

(Estudiante 3. Grado 3, colegio la Gaitana), cuando peleo con mis compañeras me dicen hay váyase para su país, váyase para Venezuela, entonces; a veces siento que ellos no me han acogido como debía ser. (Estudiante 4. Grado 3, colegio la Gaitana), Si, por que algunos me tratan como si yo no fuera amigo de ellos. (Estudiante 5. Grado 3, colegio la Gaitana).

El trato diferenciador y discriminatorio perjudicaría la integración y propiciaría la posibilidad de ser víctimas de bullying, como lo manifestó un estudiante. También tendría afectaciones socioemocionales en los estudiantes migrantes, lo cual resulta afectando tanto el aprendizaje, como el sano desarrollo emocional. De ahí la necesidad de que tanto padres como maestros trabajen también en el desarrollo de sus propias competencias emocionales, pues sus actitudes e intervenciones tienen un fuerte peso en la formación de los menores. (Alvares, 2019).

Barreras desde el ámbito didáctico.

López (2011, p. 42) propone la clasificación de barreras didácticas como los procesos de enseñanza aprendizaje; donde es imprescindible el trabajo cooperativo entre docentes y el desarrollo de un currículo que no genere desigualdad. Como resultado del análisis de las entrevistas y la observación se han evidenciado barreras las cuales surgieron de la interacción docente – estudiante, como lo deja entrever la docente.

-Bueno, yo siento que actualmente, se trabajan estrategias para ayudar a fortalecer las debilidades de aprendizaje que tienen algunos estudiantes, más no específicamente eh los niños que vienen de Venezuela. (Docente 1. colegio la Gaitana). Desde la afirmación de la docente, se concibe que la enseñanza se centra en una enseñanza homogenizada, donde se emplean acciones de apoyo iguales para todo el alumnado o donde se excluyen mediante el ejercicio de actividades correspondientes a grados inferiores.

- Luego del diagnóstico que les hablaba, el diagnóstico pedagógico generalmente utilizó estrategias, como cartillas de apoyo, tratamos de que las familias adquieran unas cartillas que son económicas... (Docente 2. colegio la Gaitana). El diagnóstico es utilizado para intervenir a la persona desde lo académico, esta intervención debería de ser pensada desde un enfoque preventivo. El cual consiste en la identificación de aquellos comportamientos de actitudes y

conductas [...] así, como también al reconocimiento de aquellas barreras ambientales que impiden el desarrollo de la carrera. (Marín y Rodríguez, 2001).

Desde el aula se identificaron barreras de organización espacio – temporal, la organización de los pupitres en fila, mirando hacia el tablero dificulta los momentos de interacción entre los estudiantes con lo que se desconocen procesos de andamiaje en el aprendizaje y de colaboración entre pares. Cuando la docente solo da la palabra a los estudiantes que voluntariamente quieren aportar, se presenta la falta de participación equitativa, porque se excluye a aquellos niños que pueden ser introvertidos o que se incomodan de dar a conocer sus ideas y opiniones ante el grupo, por pena o temor a ser ridiculizados por el resto del grupo. De otra parte, esta barrera de atención limita la riqueza y diversidad de saber, que se puede generar en una clase, en la que todos los estudiantes son invitados a participar, en definitiva; la escuela requiere de una buena formación participativa.

En la búsqueda se encontraron barreras en el currículo, - sería importante que hablaran de mi país, para yo no olvidarme de mi cultura, solo hablan de Colombia y así, (Estudiante 1, grado 3. Colegio la Gaitana). En las estrategias metodológicas usadas por la docente, se entrevisté que no tiene en cuenta la diversidad del grupo, el conocer las necesidades o gustos que presentan los estudiantes, estos resultan facilitadores al momento de implementar recursos o estrategias que favorezcan la práctica docente y el aprendizaje de los niños.

Se considera importante sumar la narrativa desde la observación en cuanto a la desigualdad del currículo, durante la explicación del tema por parte de la docente, se puede observar que los estudiantes migrantes demuestran poco interés por el tema y se distraen con facilidad. La docente trabaja el ejemplo de la “bandeja paisa” lo cual es desconocido por los niños migrantes, Enseguida, la docente les pregunta a los estudiantes ¿qué contiene la bandeja paisa? Se evidencia que los estudiantes extranjeros no participan, uno de los estudiantes migrantes manifiesta que a él le gustan mucho las caraoatas con arroz y huevo; y algunos niños se ríen. Estas acciones hacen énfasis una vez más, que es de suma importancia conocer la diversidad del grupo, para que esto conlleve a la consulta y documentación de los docentes, con el fin de tener herramientas que permitan una planificación pedagógica asertiva, que generen motivación y el

aprendizaje significativo en los estudiantes; y así eliminar o minimizar las barreras de aprendizaje como punto de partida de la práctica docente.

Desde esta arista, los docentes requieren de formación para la comprensión de la diversidad, donde adquiere el hábito de aprender y desaprender, y se generen o abran espacios favorables para la inclusión de la diversidad, donde todos tengan las mismas garantías de aprender, donde se entienda que el currículo diversificado es aprender lo mismo; pero con experiencias diferentes, donde el rol del docente cambia, si se lleva a cabo el proceso de metamorfosis; donde el docente deja de ser el transmisor de conocimiento para convertirse en un agente comprometido con el cambio y la transformación.

Figura 4. Barreras de atención educativa a estudiantes migrantes.



Nota: Fuente elaboración propia. (2023)

Acciones de mejora frente a las barreras de exclusión en el contexto educativo

Ante la creciente necesidad de integrar a los estudiantes migrantes venezolanos en el sistema educativo colombiano mediante un proceso inclusivo y equitativo. A continuación, se presentan algunas acciones que pretenden romper las barreras de atención que presentan los estudiantes migrantes venezolanos en el grado tercero del Colegio La Gaitana en los ámbitos político, cultural y didáctico.

Acciones políticas para superar las barreras de exclusión de estudiantes migrantes venezolanos.

El ámbito político es fundamental en la conformación de un entorno educativo de carácter inclusivo y equitativo para los estudiantes migrantes venezolanos. Cabe señalar que superar las barreras de exclusión que enfrentan estos estudiantes requiere de políticas efectivas. En este orden de ideas, se presentan algunas acciones políticas que pueden aportar al proceso de inclusión de los estudiantes migrantes venezolanos del Colegio La Gaitana y de otras instituciones educativas oficiales.

En primer lugar, se encontró que, si bien el sistema educativo colombiano garantiza la política de acceso universal a la educación como un derecho fundamental para todos los estudiantes migrantes, sin importar su estatus migratorio. Se hace necesario asignar recursos financieros y humanos para acompañar a los docentes en la atención de las necesidades específicas de los estudiantes migrantes en correspondencia a la preocupación que presentan los docentes porque estos niños son ubicados por las Direcciones Locales de Educación (DILE) sin tener en cuenta los niveles de desempeño con relación al grupo escolar asignado. A su vez, se requiere de una capacitación especializada para los docentes con estudiantes migrantes venezolanos para lograr superar las barreras lingüísticas y culturales que se presentan en el contexto educativo.

Se trata de generar programas educativos de nivelación escolar o educación acelerada con docentes adicionales que le permita a esta población escolar avanzar en sus aprendizajes considerando que la docente de primaria tiene a cargo grupos de 40 estudiantes. Además, una malla curricular por desarrollar y fortalecer competencias de un grado en particular, como respuesta, a que la mayoría de los niños migrantes venezolanos que ingresan al grado tercero de primaria presentan vacíos en lecto escritura y pensamiento matemático, cuyos conocimientos son trabajados en preescolar, grado primero y segundo de primaria.

En segunda instancia, es evidente la necesidad de establecer políticas que permitan la adaptación del currículo educativo acorde a las necesidades específicas de los estudiantes migrantes y que posibiliten ajustes en la evaluación de conocimientos de estos estudiantes y la valoración de diversas identidades culturales y lingüísticas presentes en la comunidad escolar. Es

decir, resulta vital lograr que la comunidad educativa construya un currículo flexible que conciba los estilos de aprendizaje, ritmos de trabajo, niveles de desempeño y la interculturalidad como factores enriquecedores de la práctica educativa.

Como tercera instancia resulta pertinente la implementación de programas de apoyo psicosocial orientados por psicólogos y trabajadores sociales, para ayudar a los estudiantes migrantes venezolanos a sobrellevar los desafíos emocionales que enfrentan. Como, por ejemplo, cuando sienten frustración por no terminar las labores propuestas en clase, son excluidos por sus compañeros de las actividades grupales, o al ser señalados por su condición migratoria de manera despectiva.

Acciones culturales para superar las barreras de exclusión de estudiantes migrantes venezolanos.

La inclusión de estudiantes migrantes venezolanos en el sistema educativo implica abordar las barreras culturales que pueden dificultar la adaptación escolar y repercutan en el desempeño académico y convivencial. Por lo que, es esencial que la comunidad educativa sea participe en el diseño y desarrollo de acciones culturales que le apuesten al entendimiento, respeto mutuo y aceptación de estos estudiantes en el contexto escolar. A continuación, se presentan algunas acciones culturales claves para abordar las barreras de exclusión.

Como punto de partida, es importante generar espacios de sensibilización cultural dirigidos a estudiantes, docentes y demás integrantes de la comunidad educativa; estos espacios pueden darse a manera de conferencias, talleres y actividades que promuevan la comprensión de la cultura venezolana en el aula. Aquí, es esencial que las familias y los estudiantes migrantes sean invitados a compartir aspectos significativos de su cultura, como: tradiciones, música o comida para ir tejiendo lazos de reconocimiento y valoración de la diversidad cultural en el entorno educativo.

Una segunda acción puede ser el fomento de presentaciones que realcen la diversidad cultural en eventos escolares, en los cuales los estudiantes migrantes venezolanos tengan la oportunidad de dar a conocer su herencia cultural a la comunidad educativa. Dichas presentaciones pueden hacer parte de ferias de trajes típicos, festivales de música y danza, y

galerías de fotos sobre sitios turísticos, entre otras actividades que se pueden proyectar para ser presentadas en las izadas de bandera.

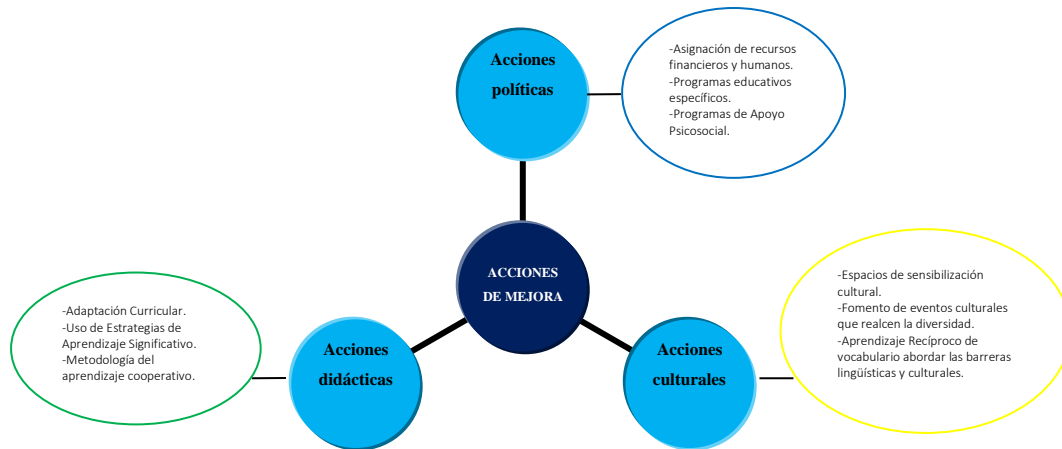
Y como tercera acción, se sugiere que se fomente el aprendizaje recíproco de vocabulario entre los estudiantes de nacionalidad colombiana y venezolana durante las clases como una manera de abordar las barreras lingüísticas y culturales. Se trata de que los estudiantes locales puedan aprender palabras y frases de los estudiantes migrantes, y viceversa; puesto que algunos alimentos se nombran de manera diferente, así como dichos y refranes interesantes para explorar su significado.

Acciones didácticas para superar las barreras de exclusión de estudiantes migrantes venezolanos.

Para garantizar la educación equitativa, inclusiva y de calidad para los estudiantes migrantes venezolanos, es fundamental promover acciones didácticas que promuevan el aprendizaje significativo y la efectiva integración en el entorno escolar. Dado que, estos estudiantes por lo general enfrentan retos académicos que dan cuenta de dificultades para lograr una participación efectiva en las actividades propuestas por los docentes en las clases. A continuación, se presentan algunas acciones didácticas para abordar estas barreras.

Como primera acción didáctica, se sugiere la adaptación curricular enfocada a los estudiantes migrantes en consideración a sus niveles de desempeño, estilos de aprendizaje y ritmos de trabajo en el desarrollo de las actividades. Este currículo flexible para trascender las secuencial y se proyectan unas competencias alcanzables para esta población escolar.

Y, por último, como cuarta acción didáctica, se sugiere la metodología del aprendizaje cooperativo como una estrategia efectiva para superar las barreras de exclusión. En la medida que, se promueve para los estudiantes migrantes venezolanos la interacción con sus pares de curso, la integración en las actividades grupales, la participación oral desde sus saberes, y el trabajo de manera conjunta con sus compañeros en proyectos escolares.

Figura 4. Acciones de mejora frente a barreras de exclusión en el contexto educativo

Nota: Fuente elaboración propia. (2023)

Capítulo 5. Conclusiones

El presente proyecto destacó la importancia de fomentar una educación inclusiva que tuviera en cuenta las necesidades específicas del estudiantado migrante venezolano y promoviera su integración y aprendizaje en el entorno escolar, enfocándose en la comprensión de las posibles barreras de atención educativa que enfrentan los estudiantes migrantes venezolanos del grado tercero en la Jornada Mañana del Colegio La Gaitana IED.

En este orden de ideas, en primer lugar, la comprensión de las barreras políticas está encaminada a garantizar una educación inclusiva y equitativa para los estudiantes migrantes venezolanos. En la medida que su identificación aporta tanto a la comunidad educativa como al MEN y la SED centrar la mirada en la atención de las necesidades educativas específicas de los estudiantes migrantes venezolanos, en cuanto a: 1) incoherencia entre el desempeño académico de los estudiantes extranjeros y el grado escolar asignado por el DILE, 2) falta de capacitación docente en identidades culturales y lingüísticas, 3) necesidad de programas para la nivelación y aceleración escolar, 4) ausencia de lineamientos que promuevan un currículo flexible, y 5) manifestaciones infantiles de afectación socioemocional.

En lo que respecta a la comprensión de las barreras culturales que se encuentran implícitas en los procesos de interacción y socialización, su atención pretende contribuir al éxito y la continuidad escolar de los estudiantes migrantes venezolanos en el sistema educativo colombiano. Se trata implementar acciones pedagógicas encaminadas a superar: 1) dificultad de adaptación escolar de los estudiantes migrantes venezolanos, 2) incompreensión de la cultura venezolana por parte de la comunidad educativa, y 3) falta de reconocimiento y valoración de la diversidad cultural en el entorno educativo.

Por lo que se refiere a la comprensión de las barreras didácticas que son inherentes a los procesos de enseñanza y aprendizaje, el estudio aporta una mirada al reconocimiento de los estilos de aprendizaje y ritmos de trabajo propios de los estudiantes migrantes venezolanos. Como respuesta al: 1) modelo pedagógico tradicional, 2) currículo y a las actividades escolares descontextualizadas, 3) poco interés de aprendizaje y la escasa participación en clase de los estudiantes migrantes venezolanos, y 4) bajo desempeño académico y convivencial de esta población escolar.

En definitiva, el presente estudio recibe los postulados y perspectivas de la apuesta investigativa de la Maestría en Educación Inclusiva e Intercultural contribuyendo a corto plazo significativamente a la mejora de la práctica educativa del Colegio la Gaitana IED y se proyecta a futuro al fortalecimiento de las políticas educativas públicas como los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) u Objetivos Globales propuestos a alcanzar al 2023; al proporcionar información relevante sobre las prácticas educativas, barreras de atención existentes y acciones de superación relacionadas con la educación inclusiva y la interculturalidad. A su vez, abre camino a nuevas investigaciones relacionadas con el desarrollo de estrategias inclusivas, el avance y la evaluación de políticas de la educación intercultural, y la promoción de la diversidad cultural y social en el entorno educativo logrando beneficiar a estudiantes de diferentes nacionalidades.

Referencias

- Aguiar, E. P. (2015). *Observación participante: una introducción*. Revista San Gregorio, 80-89
- Ainscow, M.; Booth, T. y Dyson, A.(2006): *Improving schools developing inclusión*. London: Routledge.
- Ainscow, m. (1995) *Necesidades especiales en el aula*. Madrid: Narcea-UNESCO.
- Alfonzo, N. (2012). *Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos Cualitativos*. Bogotá, Colombia: monografías.
- Alva, M. F. S., Fuentes, A. R., Stefoni, C., & Rodríguez, J. C. (2021). *Narrativas sobre diversidad cultural y migración en escuelas de Chile*. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, 14(1), 1-32.
- Alvarez, E. (2019) *La competencia emocional: Reto docente en México. Reflexiones a partir de la interacción maestro-alumno en secundaria*. Madrid: Editorial Académica Española.
- Álvarez, I. C. G., & Pava, J. A. L. D. L. (2021). *La niñez migrante y su acogida en la escuela: investigaciones latinoamericanas*. *Cadernos de Pesquisa*, 51.
- Asís Roig, R. (2005). *El significado de la accesibilidad universal y su justificación en el marco normativo español*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales- Universidad Carlos III.
- Beech, J & Bravo-Moreno, A. (2014). *Experiencias escolares de jóvenes inmigrantes: una comparación de las políticas y prácticas educativas en la Ciudad de Buenos Aires y en Madrid*. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22 (113).
- Belasú, X. (2009). Prólogo. En J.A. García Fernández & C. Goenechea Permisan (Coords.). *Educación Intercultural. Análisis de la situación y propuestas de mejora* (pp. 15-19). Bizkaia: Wolters Kluwer.
- Blanco Vargas, Pamela (2008). *Construcción de significados que otorgan los profesores, de Educación Parvularia, Enseñanza Básica y de Enseñanza Media, al trabajo con la diversidad, en una escuela municipal de la comuna de La Región Metropolitana* (Tesis de maestría). Universidad de Chile, Santiago, Chile.
- Blázquez, J. J. R. (2015). *Las entrevistas en profundidad y la biografía*. Revista San Gregorio, 48-55.

Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Bristol, Reino Unido: Centre for Studies on Inclusive Education / UNESCO.

Booth, Tony, Ainscow, Mel. (2002). *Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Unesco. Oficina Regional de Educación para América Latina y atención educativa el Caribe /Centre for Studies on Inclusive Education*.

Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación inclusiva*. España: Organización de Estados Iberoamericanos, FUHEM.

Bueno Sánchez, E. (2004). "Apuntes sobre la migración internacional y su estudio. Capítulo I: "Definiciones y conceptos sobre la migración." México, Universidad Autónoma de Zacatecas, 2004. http://catarina.udlap.mx/u_dl_a/tales/documentos/lri/guzman_c_e/capitulo1.pdf visto 06/05/2015, acceso el 12 de mayo de 2015.

Calero, M. I., & Conti, M. (2009). *El diario de campo. Una herramienta de investigación educativa utilizada en el aula multigrado*. *Quehacer Educativo*,(95), 75-77.

Cerrón, R. W. J. (2019). *La investigación cualitativa en educación*. *Horizonte de la Ciencia*, 9(17), 159-168.

Dane. *Población Negra, Afrocolombiana, Raizal y Palenquera*. 2018.

Dane. *Reporte de Estadística de migración N° 1*. 2022.

Decreto 1122 de 1998. (18 de Junio de 1998.). *por el cual se expiden normas para el desarrollo de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, en todos los establecimientos de educación formal del país y se dictan otras disposiciones*. Colombia, pp 1-4.

Decreto 1288 de 2018. (25 de Julio de 2018). "Por el cual se adoptan medidas para garantizar el acceso de las personas inscritas en el Registro Administrativo de Migrantes Venezolanos a la oferta institucional y se dictan otras medidas sobre el retorno de colombianos". Colombia, pp 1-7.

- Decreto 1421 de 2017. (29 de Agosto de 2017). *Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad*. Colombia, pp 1-7.
- Decreto 834 de 2013. (24 de Abril de 2013). *Ministerio de relaciones exteriores*. Colombia, pp 1-33.
- Diez, M. L. (2004). *Reflexiones en torno a la interculturalidad*. *Cuadernos de Antropología Social*, (19), 191–213. <http://www.redalyc.org/pdf/1809/180913911012.pdf>
- Echeita, G. (2002) *Atención a la diversidad. Sentido, dilemas y ámbitos de intervención* *Revista Studia Académica UNED*, 13, 135-152
- Echeita, Gerardo. (2013). *Inclusión y exclusión educativa. De nuevo “voz y quebranto”*. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 11(2), 99-118
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. España: Narcea.
- Echeverry, A. (2011). *Análisis de la migración venezolana a Colombia durante el gobierno de Chávez, H (1999-2011). Identificación del capital social y compensación económica*. *Revista análisis internacional* (4), 11-32.
- El tiempo. (diciembre 2020) *Matriculas de estudiantes venezolanos aumentaron 448% en dos años*. HYPERLINK "<https://www.eltiempo.com/vida/educacion/matriculas-de-estudiantes-venezolanos-aumentaron-448-en-dos-anos-549924>" \h <https://www.eltiempo.com/vida/educacion/matriculas-de-estudiantes-venezolanos-aumentaron-448-en-dos-anos-549924>
- Fuster, G. D. E. (2019). *Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. Propósitos y representaciones*, 7(1), 201-229.
- García, J., Pulido, P., Montes, A. (1997). *La educación multicultural y el concepto de cultura*. *Revista iberoamericana de educación*, (13), 223-256. <http://red.pucp.edu.pe/ridei/wp-content/uploads/biblioteca/100108.pdf>
- González-Gil, F., Martín-Pastor, E., & Castro, R. P. (2019). *Educación inclusiva: Barreras y facilitadores para su desarrollo. Un estudio desde la percepción del profesorado*. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 23(1), 243-263.

- González, C. E., Rodríguez, M. S., Osorio, M. F. G., Vásquez, C. A., & Restrepo, L. D. G. (2018). Educación y estrategias didácticas para la educación inclusiva. *Karol Susana Velasco Vargas Mariela Sánchez Rodríguez*, 39.
- Guillen, D. E. (2019). *Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. Propósitos y Representaciones*, 15.
- Gutiérrez, I. B., & General, T. (2017). *aportes de la investigación cualitativa a la investigación educación*. San Luis Potosí, 2.
- Hernández, S. R., Fernández, C. C., & Baptista, L. M. (2016). *Metodología de la investigación. 6ta Edición Sampieri*. Soriano, RR (1991). *Guía para realizar investigaciones sociales. Plaza y Valdés*.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. (2016). *Metodología de la investigación. 6ta Edición Sampieri*. Soriano, RR (1991). *Guía para realizar investigaciones sociales. Plaza y Valdés*.
- Lagos, P. S., & Zapata, B. R. (2020). *Estudiantes extranjeros/as en la representación de los docentes en una escuela de Santiago: elementos para una educación intercultural*. *Polis. Revista Latinoamericana*, (56).
- León, I. (2018). *De los pupitres al cruce de fronteras: un acercamiento al perfil de los alumnos transnacionales en México*. *Voces de la educación*, 3 (5).
- Ley 115 de 1994. (8 de Febrero de 1994). *Ley general de educación*. Colombia, pp 1-51.
- Ley 1346 del 2009. (31 de Julio de 2009). *"Convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidad"*. Colombia, pp 1-15.
- Ley 1381 de 2010. (25 de Enero de 2010). *Por la cual se desarrollan los artículos 7°, 8°, 10 y 70 de la Constitución Política, y los artículos 4°, 5° y 28 de la Ley 21 de 1991 (que aprueba el Convenio 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales), y se dictan normas sobre reconocimiento, fom*. Colombia, pp 1-7.

- López, M.M. (2011). *Barreras que impiden la inclusión y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones*. *Innovación Educativa*, (21), 37-54.
- Malvar, L. & Fernández, D. (2017). *El papel de la escuela en la migración: buscando buenas prácticas desde las competencias saber ser y saber estar*. *Revista Lusófona de Educação* , 37
- María Tomé Fernández, B. M. (2016). *La Educación inclusiva intercultural en Latinoamérica. Análisis legislativo*. 1-17.
- Marín, M.A. Rodríguez, S. (2001). *Prospectiva del diagnóstico y la orientación*. *R.I.E.*, 19, (2).
- Martínez, L. (2007). *La observación y el diario de campo en la definición de un tema de investigación*. *Revista perfiles libertadores*, 4(80), 73-80.
- Michailakis, D. y Reich, W. (2009). *Dilemmas of inclusive education*. *ALTER, European Journal of Disability Research*, 3 (1). Pág. 24-44.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (17 de diciembre de 2020). *La opinión: Una educación inclusiva para los niños migrantes venezolanos*. Recuperado en: HYPERLINK "https://www.mineduccion.gov.co/portal/salaprensa/Especiales-Prensa/402487:La-Opinion-Una-educacion-inclusiva-para-los-ninos-migrantes-venezolanos" \h https://www.mineduccion.gov.co/portal/salaprensa/Especiales-Prensa/402487:La-Opinion-Una-educacion-inclusiva-para-los-ninos-migrantes-venezolanos
- Mundaca Ovalle Pía, F. C. (2017-2018). *Migración en Chile un análisis desde el censo 2017*. *Servicio Jesuita a Migrantes* , 1-48.
- Novaro, G., & Diez, M. L. (2012). *¿Una inclusión silenciosa o las sutiles formas de la discriminación? Reflexiones a propósito de la escolarización de niños bolivianos*. In C. Courtis, & M. Pacecca (Comp.), *Discriminaciones étnicas y nacionales: Un diagnóstico participativo*. Editores del Puerto y Asociación por los Derechos Civiles.
- Olate, M. L. M. (2019). *Aportes de la filosofía intercultural latinoamericana para la gestión de la diversidad cultural migrante en la escuela*. *Utopía y praxis latinoamericana: revista internacional de filosofía iberoamericana y teoría social*, (87), 78-85.

- Ortiz, M. (2008). Inmigración en las aulas: Percepciones prejuiciosas de los docentes. *Revista de Sociología Papers*, 87, 253-268. <https://doi.org/10.5565/rev/papers/v87n0.805>
- Pavez-Soto, I. (2017a). *La niñez en las migraciones globales: perspectivas teóricas para analizar su participación*. *Tla-melaua*, 10(41), 96-113.
- Pavez-Soto, I., Ortiz-López, J. E., Jara, P., Olguín, C., & Domaica, A. (2018). *Infancia haitiana migrante en Chile: barreras y oportunidades en el proceso de escolarización*. *EntreDiversidades. Revista de ciencias sociales y humanidades*, (11), 71-97.
- Poblete Melis, R. (2019). *Políticas Educativas y Migración en América Latina: aportes para una perspectiva comparada*. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 45(3), 353-368.
- Puigdemívol, A.I. (2009, agosto 26). *Gobierno Vasco*. Recuperado de [g02.berritzeguneak.net/eu/descargar_fichero.php?file=escuela-inclusiva_nee\[1\].doc](http://g02.berritzeguneak.net/eu/descargar_fichero.php?file=escuela-inclusiva_nee[1].doc)
- Román González, B., & Zúñiga González, V. A. (2014). *Children returning from the U.S. to Mexico: School sweet school? Migraciones Internacionales*, 7(4), 277-286.
- Suárez-Cabrera, D. (2015). *Nuevos migrantes, viejos racismos: Los mapas parlantes y la niñez migrante en Chile*. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(2), 627-643.
HYPERLINK "<https://doi.org/10.11600/1692715x.1325110414>"
<https://doi.org/10.11600/1692715x.1325110414>
- Sagasti, F. R., Iguíñiz, J., & Schuldt, J. (1999). *Equidad, integración social y desarrollo: hacia un nuevo enfoque para la política social en América Latina*. Universidad del Pacífico. Centro de Investigación. <http://hdl.handle.net/11354/1161>
- Torrecilla, J. M. (2006). La entrevista. *Madrid, España: Universidad Autónoma de Madrid*, 1-20.
- Unesco. (2007). *Situación educativa de América Latina y el Caribe: Garantizando la educación de calidad para Todos*. Informe Regional de Revisión y Evaluación del Progreso de América Latina y el Caribe hacia la Educación para Todos en el marco del Proyecto Regional de Educación (EPT/PRELAC). Versión preliminar. OREALC/UNESCO. Santiago, Chile.
- Urbina, E. C. (2020). *Investigación cualitativa*. *Applied Sciences in Dentistry*, 1(3).

Valente, M. R. (2012). Guía para el estudio de la Demografía: Algunas consideraciones teóricas. Universidad del Zulia, Maracaibo, Venezuela

Apéndices

https://uniminuto-my.sharepoint.com/:f:/g/personal/crodrigu164_uniminuto_edu_co/EgVbra8F6xNLvc4O98GSeuoB3jKnH7B9TuP2BRXhRtAnHw?e=ZAxba9