



Implementación de herramientas pedagógicas en los estudiantes de sexto grado de La  
Fundación Colegio Emilio Valenzuela

Jacqueline Domínguez V.

John Alexander Porras E.

Corporación Universitaria Minuto de Dios

Rectoría Sede Principal

Sede Bogotá D.C. - Sede Principal

Programa Maestría en Comunicación - Educación en la Cultura

octubre de 2023

Implementación de herramientas pedagógicas en los estudiantes de sexto grado de La  
Fundación Colegio Emilio Valenzuela

Jacqueline Domínguez V.

John Alexander Porras E.

Monografía presentado como requisito para optar al título de Magíster en Comunicación -  
Educación en la Cultura

Asesor(a)

Diego Alejandro Díaz Malagón

Magíster Comunicación Educativa

Magíster en Comunicación Educación en la Cultura

Corporación Universitaria Minuto de Dios

Rectoría Sede Principal

Sede Bogotá D.C. - Sede Principal

Programa Maestría en Comunicación - Educación en la Cultura

octubre de 2023

## Contenido

Lista de tablas .....	5
Lista de figuras .....	6
Lista de anexos.....	7
Resumen .....	8
Abstract.....	9
Introducción.....	10
CAPÍTULO I .....	12
1 Planteamiento del problema de investigación .....	12
1.1 Antecedentes.....	13
1.2 Descripción y formulación del problema de investigación.....	20
1.3 Justificación.....	23
1.4 Objetivos .....	25
1.4.1 Objetivo general.....	25
1.4.2 Objetivos específicos .....	25
1.5 Hipótesis o supuestos .....	26
1.6 Delimitación.....	26
1.7 Limitaciones .....	26
CAPÍTULO II .....	27
2 Marco referencial.....	27
2.1 Marco legal .....	27
2.2 Marco teórico.....	29
CAPÍTULO III .....	40
3 Marco metodológico.....	40
3.1 Enfoque metodológico.....	40
3.2 Población.....	41
3.2.1 Población y características.....	41
3.3 Muestra.....	44
3.4 Categorización.....	44
3.5 Instrumentos.....	45

3.5.1	Caracterización pedagógica .....	45
3.5.2	Plan individual de ajustes razonables (PIAR) .....	46
3.5.3	Observación en aula.....	47
3.5.4	Validación de instrumentos .....	48
3.6	Fases.....	49
3.7	Cronograma .....	50
3.8	Análisis de resultados. ....	51
CAPÍTULO IV.....		56
4	Conclusiones .....	56
Referencias.....		59
Anexos.....		65

**Lista de tablas**

Tabla 1. Muestra de la población	44
Tabla 2. Categorización de las herramientas.	44
Tabla 3. Caracterización pedagógica.	46
Tabla 4. Plan individual de ajustes razonables (PIAR)	46
Tabla 5. Observación de aula	47
Tabla 6. Cronograma	50

**Lista de figuras**

Figura 1. Distribución de estudiantes por edades.....	42
Figura 2. Distribución de estudiantes por genero.....	42
Figura 3. Estudiantes del programa de inclusión y regulares.....	43
Figura 4. Diagnóstico estudiantes del programa de inclusión .....	43
Figura 6. Fases de la investigación PHVA .....	49

**Lista de anexos**

Anexo 1. Encuesta de satisfacción del año 2023 - SGC	65
Anexo 2. Encuesta de seguimiento y desempeño SGC 2023 - I	68
Anexo 3. Encuesta de requerimientos de los docentes sexto grado.	69
Anexo 4. Caracterización pedagógica y PIAR aplicados en sexto grado.	70
Anexo 5. Estrategias educomunicativas desarrolladas sexto grado.	71
Anexo 6. Observaciones de aula sexto grado.	72

## Resumen

El presente proyecto de investigación se desarrolla en la Comunidad Educativa de la Fundación Colegio Emilio Valenzuela en el grado sexto, donde se intentará responder a las preguntas ¿Qué incidencia tiene la aplicación de herramientas pedagógicas interculturales y decoloniales, desde la educación inclusiva? y ¿Cómo la retroalimentación de los procesos formativos puede incidir en los cambios de enfoque pedagógico y curricular?

Haciendo uso de las epistemologías decoloniales e interculturales, para hacer el abordaje y contraste teórico con las praxis escolares y los planteamientos normativos, identificando así las dinámicas educacionales para el planteamiento de estrategias educomunicativas, encaminadas al reconocimiento de la interculturalidad y la progresiva consolidación de una pedagogía decolonial en un currículo intercultural.

Enmarcado en el subcampo de lo cultural y lo político en la vida diversa, la propuesta investigativa busca aportar en los procesos de existencia, co-existencia, resistencia y re-existencia como una apuesta en constante construcción y cambio.

**Palabras clave:** interculturalidad, inclusión, currículo, pedagogía, decolonialidad, herramientas pedagógicas.



### **Abstract**

This research project is developed in the educational community of the Fundación Colegio Emilio Valenzuela in the sixth grade, where we will to answer the questions: What is the impact of the application of intercultural and decolonial pedagogical tools, from inclusive education? and how can the feedback of the formative processes have an impact on the changes of pedagogical and syllabus standpoint?

Making use of decolonial and intercultural epistemologies, to make the approach and theoretical contrast with school praxis and normative approaches, thus identifying the educational dynamics for the approach of educommunicative strategies, aimed at the recognition of interculturality and the progressive consolidation of a decolonial pedagogy in an intercultural syllabus.

Framed in the subfield of the cultural and the political in the diverse life, the research proposal seeks to contribute to the processes of existence, co-existence, resistance and re-existence as a bet in constant construction and change.

**Keywords:** interculturality, inclusion, syllabus, pedagogy, decoloniality, pedagogical tools.

## Introducción

Los procesos educativos formales son un determinante en la consolidación de estructuras sociales, pues en ellos se desarrollan y aplican múltiples acciones para la reivindicación de derechos, o las adaptaciones necesarias para la modernización nacional ante los entes nacionales e internacionales. Esto se logra mediante la creación de múltiples herramientas jurídicas que los diversos establecimientos de educación deben aplicar en su quehacer formativo.

El reconocimiento de la diversidad es una de estas necesidades que el Estado colombiano ha garantizado mediante algunos artículos de la Constitución Política de 1991 y para el caso particular de la educación, en la Ley 115 de 1994, que se complementa con decretos específicos y lineamientos de políticas educativas de formación; acciones que desde el marco legal son correctas pero que necesitan ser contrastadas con las dinámicas reales que se viven en la comunidad educativa y su entornos de acción.

Para lograr este contraste se hace necesario el establecimiento de categorías teóricas que abarcan desde desarrollos conceptuales hasta procesos prácticos de los mismos, en este caso son: interculturalidad, pedagogía decolonial y currículo intercultural, categorías que se desarrollan desde diversas perspectivas teóricas que permitan la participación de múltiples subjetividades en su saber, hacer y ser.

La observación, aplicación de instrumentos y recolección de datos necesarios para el desarrollo analítico tiene lugar en la comunidad educativa de sexto grado del Colegio Emilio Valenzuela, grupo poblacional heterogéneo donde la observación participante permite la interpretación crítica de las dinámicas educacionales para el planteamiento de estrategia pedagógicas encaminadas al reconocimiento de la interculturalidad y la progresiva consolidación de una pedagogía decolonial.

Los resultados obtenidos permiten el establecimiento de herramientas educomunicativas que propendan a cambios progresivos en la praxis institucional para el desarrollo de currículos interculturales y formas pedagógicas decoloniales.

## CAPÍTULO I

### 1 Planteamiento del problema de investigación

Con los resultados obtenidos en el proyecto de grado titulado “Diversidad, participación e interculturalidad: comunidad educativa de quinto grado, Colegio Emilio Valenzuela” se logra caracterizar las interpretaciones de la comunidad educativa entorno a las categorías de diversidad, participación e interculturalidad y la relación que estas logran tener en la praxis formativa del contexto escolar y particularmente en los estudiantes pertenecientes al programa de inclusión, se pudo dilucidar que los participantes de la indagación reconocen las interculturalidad como la coexistencia de diversas culturas pero la cultura no la identifican como una construcción social; diversidad e inclusión las establecen como sinónimos que no logran tener acciones prácticas en las dinámicas formativas y participación la reconocen como la praxis de la diversidad que no logra total desarrollo por las dinámicas estructurales institucionales, locales y nacionales.

Con este panorama, se establecen las categorías de interculturalidad, pedagogía decolonial y currículum intercultural como ejes de profundización del estudio de la misma comunidad educativa, que para el año 2023 es sexto grado, se busca implementar herramientas pedagógicas que impacten en los proceso formativos, haciendo que la interculturalidad tenga una praxis democrática, en especial con los estudiantes pertenecientes al programa de inclusión que son aquellos que cuentan con alguna neurodiversidad, trastorno específico del aprendizaje o discapacidad física o cognitiva.

Para el desarrollo de este trabajo se realiza una inmersión en las dinámicas con la población participante, permitiendo tener una mirada desde adentro, reconociendo las dinámicas subjetivas de los actores y la determinación que tiene las estructuras (institucionales, locales y nacionales) en los procesos formativos; también se realizará un rastreo de experiencias similares en entornos locales, nacionales e internacionales, este proceso de indagación permite contar con la información requerida para el planteamiento estructurado del problema de investigación.

## 1.1 Antecedentes.

Para el desarrollo de este proyecto se toman en consideración diversas experiencias de carácter internacional, nacional y local que brindan perspectivas desde experiencias educativas que de forma implícita o explícita aborda las categorías de análisis desarrolladas durante la investigación.

En “Polifonía en educación multicultural: enfoques académicos sobre diversidad y escuela” se examina el concepto de educación multicultural en investigaciones educativas en Chile, allí se identificaron los principales ámbitos y enfoques de este tipo de educación en el período 2004-2013. Dentro de lo indagado encontraron una predominancia de investigaciones en el ámbito indígena, enfoques orientados a las relaciones humanas y del reconocimiento y mantención de identidades socioculturales. Jiménez y Montecinos sostienen que la abundancia de investigaciones –más del 90%– focalizadas en dos grandes colectivos (indígenas y migrantes) evidencia una clara pero preocupante homogeneidad investigativa (2019). Es así que se plantea una preocupación ante la falta de pluralidad investigativa en el país, que a su vez permite preguntarse de qué manera es percibida la multiculturalidad y su papel en la educación chilena. Este trabajo hace visible los resultados obtenidos durante la primera fase de investigación, ya que en la caracterización realizada durante la especialización la multiculturalidad era entendida como un asunto casi exclusivo de etnias indígenas y afroamericanas.

Por otro lado, en “Las trampas de la diversidad. Sobre la producción de diferencias en la escuela” se buscó determinar cómo se problematiza la noción de diversidad cultural en el contexto escolar español. Se construyó una definición del término y se observaron dos escenarios para conocer cómo se gestiona la diversidad cultural y se construyen diferencias; el escenario normativo y el del discurso profesional. En síntesis, García, Rubio y Echeverría consideran que cuando se habla de diversidad se hace alusión a las diferencias, que terminan fundamentando sistemas clasificados que a su vez son la antesala de la construcción de desigualdades (2018).

Bajo el rótulo de “atención a la diversidad” se despliegan prácticas discursivas ambiguas, contradictorias y poco concretas, que reproducen lógicas de construcción de la diferencia que, en ocasiones, posibilitan la aparición de escenarios abiertamente discriminatorios para todas aquellas personas que han sido identificadas como “diversas”. (García, Rubio y Echeverría, p. 13, 2018).

De esta manera, se trae a colación un tema fundamental para el proyecto en curso, la diversidad y los riesgos de definirla y gestionarla basándose en las diferencias y la atención a ellas dentro del sistema educativo. Esta perspectiva de las prácticas de educación inclusiva evidencia sobre cómo las acciones pueden desencadenar procesos de discriminación positiva, fenómeno común en los contextos escolares.

El venezolano Johan Méndez-Reyes hace un amplio discernimiento de las características estructurales de la sociedad latinoamericana, quien en su afán modernizador adoptó corrientes pensamiento eurocéntricas que invisibilizan las subjetividades de esta Abya Yala, creando interacciones sociales que marcan con más fuerza esas desigualdades que se naturalizan en un patrón de poder jerárquico y hegemónico, lo que hace que invite a “crear espacio propicio para el respeto a lo diferente, reconocimiento, inclusión y afirmación del otro en cuanto sujeto social.” (Méndez, 2021, p 98)

Como propuesta de cambio Méndez ve en la pedagogía un camino que permite el reencuentro de distintos contextos culturales que crean espacios posibles para la crítica sobre el sentido del accionar ético y político, promoviendo el consenso y la dialogicidad entre todos los saberes (2021, p. 96) y “descentra la pedagogía de todo centro hegemónico de poder y saber, por lo que, no se trata solo de ser anti eurocéntrico, sino de negar cualquier postura hegemónica que se intente imponer.” (Méndez, 2021, p. 97)

“Hablamos de una educación en clave intercultural desde una perspectiva decolonial.”(Méndez, 2021, p. 98) esta premisa abarca artista sociales determinantes en la construcción social, donde la convivencia, la armonía y el otro (pedagogías, mundos, saberes, subjetividades) son factores de

reconocimiento que hacen de las construcciones sociales praxis constantes y cambiantes, rompiendo patrones de poder coloniales adoptados y permitiendo reconfigurar las dinámicas de estructuras, roles e identidades.

Méndez hace la invitación para ampliar esas nociones decoloniales, permitiendo dinámicas horizontales en espacios que por imitación se establecieron como patrones de poder y hacer de la pedagogía el instrumento más efectivo para ello.

En el contexto nacional la obra de Alexander Ortiz, María Isabel Arias y Zaira Esther Pedrozo en su artículo "Pedagogía decolonial: hacia la configuración de biopraxis pedagógicas de colonizantes" (2018) realizan una radiografía de las acciones que se desarrollan en la escuela como producto de los esquemas curriculares y métodos tradicionales, que a pesar de las diversas iniciativas de reformulación no logran romper las estructuras coloniales que guían el quehacer docente.

Es inútil que un profesor despliegue un excelente discurso sobre la inclusión si se relaciona con sus estudiantes a partir de su etnia, estrato económico, orientación sexual, filiación religiosa o ideología política. En ocasiones vemos profesores formadores de maestros desarrollando un discurso sobre el constructivismo pedagógico y sobre el enfoque histórico-cultural, haciendo elocuencia de la teoría piagetiana y los invaluable aportes de Vygotsky, y sin embargo este docente no permite que sus estudiantes pregunten y solo él habla, desarrollando una clase magistral, expositiva, sustentada en modelos pedagógicos tradicionales y enfoques conductistas. Es posible también ver docentes desarrollando clases sobre democracia e imponiendo su criterio sobre el pensar/sentir de sus estudiantes. (Ortiz, Arias y Pedrozo, p 5, 2018)

Esta característica hace que los autores hagan un llamado para el desarrollo de nuevos enfoques pedagógicos pensados desde y para el sur, haciendo que las pedagogías otras y los currículos decoloniales sean una guía cambiante para formas de aprendizaje, donde todos sean partícipes activos en la construcción de saberes, que respetan las subjetividades de los integrantes de la comunidad educativa, generando una construcción colectiva y no las imposiciones de cánones ajenos a la realidad. "No hay "pedagogía" a secas puesto que "la pedagogía sin modificador es una pedagogía oficial, al

servicio del sistema político y económico que la sustenta, promueve y, también, la deja caer en pro de ocupaciones más “eficientes” (Palermo, 2014, como se citó en Ortiz et al. ,2018, p.10)

La biopraxis es la propuesta final que realizan los autores, rescatando los planteamientos desarrollados por Walsh (2008), donde las comunidades educativas hacen de los procesos formativos una apuesta política donde todos son partícipes de los saberes y las acciones.

Este análisis y propuesta logran tener coherencia en las herramientas pedagógicas desarrolladas e implementadas en el desarrollo de este trabajo y que se aplicaron en la comunidad educativa observada con el fin de aportar en la reconfiguración de las prácticas formativas.

Continuando con el contexto nacional se ha revisado el artículo “Educación inclusiva y marco legal en Colombia. Una mirada desde la alteridad y las diferencias”, el cual presenta un recorrido por los resultados de un ejercicio de revisión documental con mirada crítica, así se pudo develar la brecha que existe entre el objetivo de la educación inclusiva, plasmado en leyes y normas, y las experiencias pedagógicas de la escuela. Castillo se pregunta si todos los derechos son para todos los ciudadanos entonces por qué se siguen especificando y creando más y más normativas para unos ciudadanos en específico. Plantea que la mirada sobre la alteridad, basada en el déficit, la enfermedad y la discapacidad tiene una relación directa con la exclusión y segregación, a la cual se le agrega la vulneración (2020). A partir de esta postura se entra en el contexto que concierne al proyecto, invitando evaluar el marco legal que reglamenta las características de los procesos formativos en la escuela y su relación con la diversidad e inclusión.

En el documento de investigación “Educación inclusiva y pedagogías otras: Reflexiones y aportes para una pedagogía humanizante” que se ha llevado a cabo a nivel local en la ciudad de Bogotá, en este caso el Colegio Federico García Lorca realizado por Kelly Johana López, deja en claro que son relevantes las reflexiones que surgen en relación a lo curricular, entendiéndose todas y todos desde la educación en atención a sujetos con discapacidad; además las conclusiones de los docentes al manifestar que en la



educación inclusiva se tienen en cuenta los derechos humanos y las prácticas pedagógicas que le apuntan a la diversidad (2022).

Planteamientos que se logran completar con los postulados expuestos por Myriam Lucero Torres Martínez , en su artículo “Estereotipos, discapacidad y pedagogías infantiles en formación de la corporación universitaria iberoamericana” donde concluye que las conductas de discapacidad se ven reflejadas por las creencias e imaginarios, en la capacidad para coordinar y dimensionar a nivel del conocimiento y que prevalecen las prácticas tradicionales y de rehabilitación para los sujetos con discapacidad (2012, p 136).

Es esencial retomar los postulados de estas investigaciones, considerando los aportes de López , donde establece que son las acciones pensadas en la inclusión, las que van atravesando el acto de desaprender lo replicado desde modelos tradicionales y con ello, subvertir la práctica pedagógica con un sentido que se acerque más al acto político y humano de educar a las personas; que desde su diversidad le hacen sentir al docente que el cambio es inminente y es prudente empezar a pensar (nos) como colectivo de una realidad educativa contextual. (2022 p. 20)

Ahora bien, como lo menciona López en su trabajo de investigación sobre Educación inclusiva y pedagogías otras, para comprender la discapacidad se ve la necesidad de hablar de los mismos temas, contando con las realidades que se viven, se sienten y se comparten al interior de una institución educativa y para esto son relevantes las ideas, el intercambio de palabras y las relaciones sociales que se dan a nivel individual y grupal; por lo tanto, esto se convierte en una dificultad de carácter complejo para muchos sujetos que de alguna manera se ven comprometidos en aceptar que hay diversidad en el ser humano y que son parte fundamental del desarrollo y avances de la educación inclusiva.

Es brindar un abrazo que sale de la profunda convicción del reconocimiento en la dignidad de los educandos, de la propia dignidad del educador, para que todos sean ciudadanos solidarios y respetuosos de las vidas de los diversos seres vivos, de sus capacidades y

derechos. Un abrazo escolar como gesto de amor y dolor por el otro, para dignificarlo, al tiempo que se dignifica y humaniza a sí mismo. (López, 2022 p. 12)

Por esto, es importante analizar y aplicar las distintas estrategias relacionadas con la pedagogía - otra para poder llevarlas a un nivel social, donde se dé la interacción a través de estas habilidades y capacidades que cada ser humano posee sin distinción alguna y sintiéndose bien consigo mismo y con los demás; ya sea institución educativa o espacio abierto que permita ser un sujeto proactivo.

Por otra parte “Pedagogías de la alteridad, experiencias educativas en la localidad de Usme, Bogotá”, en el que se adentran en las diversas prácticas pedagógicas de la localidad quinta, en sus formas de vida y sus historias; es intentar establecer cómo incide la escuela en una pedagogía de alteridad, difundiendo y reconociendo diversos valores de la población, ya que para los estudiantes y docentes es importante el aprendizaje que se logra a través del trabajo en equipo.

Hay que mencionar que las narrativas pedagógicas dejan aportes significativos en la construcción individual de los sujetos y de los grupos sociales donde se generan y producen los discursos pasivos, se transforman en reflexiones y autorreflexiones, lo que forja así un reconocimiento del otro, de su existencia en el mundo. En el caso de la localidad de Usme, sus prácticas educativas se encuentran enmarcadas en su mayoría desde el ámbito patrimonial y cultural. La creación de las narrativas locales se encuentra atravesada por la tradición oral con mitos y leyendas, además de vivencias campesinas, pues más de un 70 % del terreno local es rural. (Ávila, p. 296, 2021).

Es gracias a la pedagogía de la alteridad como se reconoce la variedad patrimonial en la zona y la interacción de los grupos humanos del lugar, lo que lleva a enseñar y conseguir que ubiquen conceptualmente a las nuevas generaciones sobre la valoración significativa y preponderante del patrimonio y la alteridad. Eso ha generado recursos sociales, culturales y académicos, fortaleciendo así la colectividad en su gestión, proceso que es vital para el aprendizaje. (Ávila, p. 306, 2021).

Durante el desarrollo pedagógico no solamente se ha aportado en la defensa y protección de esta importante herencia didáctica y cultural, también se han producido otros medios en las

comunidades, costumbres y normas que refuerzan la sociedad durante los procesos. En el momento de otorgar poder a los grupos sociales, de manera que acepten su desempeño protector y generación de su entorno educativo, donde las costumbres y saberes formen parte de sus diversos aprendizajes y así engrandecer sus tradiciones; por medio de una interrelación entre las comunidades y su diversidad.

De acuerdo al artículo *Descolonizando el currículo*. Una experiencia con cursos de lectura y escritura académicas, de la revista Investigaciones Temáticas, es necesario recalcar que, es fundamental hablar de currículum decolonial pues se ve la importancia de construir teniendo presente la interculturalidad y de esta manera organizar la educación académica; por lo tanto, durante los procesos en los que el sujeto adquiere su aprendizaje y a la vez interactúa, se muestra autónomo y con la capacidad de controlar su propio espacio y reflexionar de acuerdo a sus conocimientos. Así mismo, la pedagogía permite la vinculación de experiencias y saberes de quienes participan en la elaboración, prácticas de aprendizaje para una transformación crítica de la realidad social (García y García, 2007)

La educación en este entorno, se transforma en una estrategia fuerte, de manera que se logren unir las experiencias y saberes de los integrantes en la formación del currículo. La incorporación y punto de vista de costumbres y experiencias se transforman en un recurso para obtener un cambio y análisis de cada una de las existencias en las comunidades. Por lo tanto, no solo se fomentan aprendizajes que comunican datos, sino que además se fortalecen a los integrantes, para que logren realizar observaciones de forma detallada en sus grupos sociales y se unan para realizar cambios en la sociedad.

Los discursos no son neutros ni reflejan objetiva e inocuamente la realidad, porque siempre son el resultado de la producción lingüística de un enunciador, en un lugar y un momento concretos, que inevitablemente tiene unas intenciones, unos puntos de vista y un conocimiento del mundo determinados (que son particulares e irrepetibles, puesto que no existen seres humanos ni situaciones comunicativas iguales). Esto es cierto para cualquier texto y lo sería también. (García y García, 2007, p. 6)

Por tanto, en la construcción de determinada producción, cada sujeto es único y sus contenidos comunican lo que ocurre a su alrededor; dejando ver las capacidades que ha adquirido en el desarrollo de su epistemología y así dar continuidad a las variaciones que se den a lo largo de su vida.

Estos planteamientos permiten el reconocimiento de la diversidad como herramienta necesaria para la convivencia de un grupo poblacional determinado aportando otras experiencias de indagación a partir de un método pedagógico y que permite el reconocimiento de la diversidad.

## **1.2 Descripción y formulación del problema de investigación**

La población colombiana se reconoce como un conglomerado diverso de etnias y culturas con habilidades y características múltiples que el Estado ha defendido a través de una normatividad que regula los quehaceres propios de una sociedad. La educación como herramienta esencial en la consolidación de los proyectos nacionales no es ajena a esta regulación y por lo tanto desarrolla diversos elementos de juicio (leyes y decretos) que buscan garantizar los derechos ligados a la diversidad e inclusión educativa, sin embargo en la práctica esto “se aplica mediante el establecimiento de categorías particulares enfocadas en la diferenciación por habilidades, capacidades de aprendizaje y orígenes étnicos y culturales” (Gimeno, 1999, p.74), que pueden generar la invisibilización de las realidades otras que desarrolla cada uno de los individuos y merecen ser reconocidas. Este proceder genera acciones no igualitarias entre los miembros de una comunidad, yendo en contravía a la esencia misma del término de diversidad que es “una característica innata en el ser humano (y en general a la vida misma) que hace”, como lo afirma Blanco (p.28, 2006), que sus diferencias sean «consustanciales» a su naturaleza.” (MEN, p. 26, 2013).

La Fundación Colegio Emilio Valenzuela como institución de educación formal cumple con las diversas normativas establecidas por los entes reguladores nacionales y locales como se identifica en su manual de convivencia (p. 2, 3) sin embargo, a lo largo de sus normativas internas la categoría de

diversidad sólo se establece de forma explícita cuando se menciona su programa de inclusión, que es definido como “un programa con enfoque de educación inclusiva con el fin de obtener continuidad y permanencia de los estudiantes con condición de discapacidad, trastorno psicosocial y/o de aprendizaje.” (p. 13) y establece como condicionamiento que en el momento de solicitar la vinculación se cuente con el respectivo soporte médico que compruebe la condición del estudiante de inclusión.

El presente trabajo se desarrolla en la comunidad educativa de sexto grado, que tiene como características destacadas estar en una institución confesional católica con enfoque humanista, dirigida por laicos, en un formato coeducativo (aulas separadas por género). El ocho por ciento de su población estudiantil tiene un trastorno específico del aprendizaje, neurodiversidad y/o una discapacidad mental, cognitiva o motora. La ubicación socioeconómica mayoritariamente se encuentra en los estratos 4 y 5, padres de familia con estudios profesionales. Esta caracterización poblacional permite evidenciar que el entorno observado cuenta con una diversidad que sobrepasa los planteamientos legales del manual de convivencia.

En diálogo informal sostenidos con Adriana Rincón, orientadora del programa de inclusión, acerca de la forma como el manual de convivencia institucional aborda el tema de inclusión, ella aclara que este hace referencia a necesidades legales, pero la segmentación genera en algunos miembros de la comunidad educativa una patologización del término, planteamiento que está en sintonía con lo expuesto por el doctor Eslava Cobo en su conferencia para la Fundación Saldarriaga Concha (2021), generando discriminación o exclusión positiva, pues en palabras de Eslava se hace un esfuerzo en caracterizar a unos determinados individuos y no se aplica a la construcción de la armonía en el entorno educativo(2021).

Partiendo de los resultados obtenidos durante la especialización en comunicación educativa, trabajo donde se logra caracterizar las categorías de interculturalidad, inclusión y participación dentro del mismo grupo poblacional se establecen dos herramientas pedagógicas que permitan una

intervención y seguimiento de los procesos formativos pues como lo menciona Sarramona y Rodríguez los entornos escolares tienen su praxis en la participación (2010, p. 5) con el fin de marcar el camino para cambios en la construcción de un currículo intercultural y una pedagogía decolonial.

El participar de forma directa dentro de la población permite “captar de la manera más objetiva posible, lo que ocurre en el mundo real, ya sea para describirlo, analizarlo o explicarlo” (Campos, Lule, 2012, P.49) permitiendo reconocer el panorama del entorno educativo y haciendo posible hacer sugerencias lúdicas, didácticas, metodológicas, geoespaciales entre otras, para hacer de los espacios de formación constructores dinámicos de la interculturalidad que Catherine Walsh, define como “impulsar activamente procesos de intercambio que, por medio de mediaciones sociales, políticas y comunicativas, permitan construir espacios de encuentro, diálogo y asociación entre seres y saberes, sentidos y prácticas distintas.” (2005, p. 7)

Esta propuesta impone la necesidad de hacer un análisis crítico de la eficacia y eficiencia de las herramientas aplicadas, identificando desde diversas aristas poblacionales su impacto en el proceso formativo, que para el caso particular se realizará a partir de las expresiones de los principales protagonistas del proceso estudiantes y maestros, permitiendo proponer herramientas educomunicativas que afiancen la interculturalidad como proceso que usa el currículo y la pedagogía como instrumentos de su construcción colectiva.

Esto debe brindar los insumos necesarios para poder dar respuesta a las siguientes preguntas planteadas: ¿qué incidencia tiene la aplicación de herramientas pedagógicas interculturales y decoloniales, desde la educación inclusiva? ¿Cómo la retroalimentación de los procesos formativos puede incidir en cambios de enfoque pedagógico y curricular? ¿Qué propuestas educomunicativas pueden aportar a consolidar una comunidad intercultural?

### **1.3 Justificación**

Los sistemas educativos son uno de los principales entornos donde se desarrollan formas de interpretar, pensar y actuar, establecidos tradicionalmente en instituciones sociales donde se reproducen formas hegemónicas que reproducen patrones de poder y legitiman dinámicas excluyentes y discriminatorias.

El presente estudio se desarrolla en el marco de la Maestría en Comunicación - Educación en la Cultura, buscando aportar al campo de la educación y al subcampo de lo cultural y lo político en la vida diversa, que es un espacio en torno a la construcción de sentidos, transiciones y formas de coexistencia, resistencia, re-existencia y coexistencia, puesto en contexto en la comunidad educativa de grado sexto del Colegio Emilio Valenzuela.

Como punto de partida se toman los resultados obtenidos durante el trabajo de la especialización que logra caracterizar en la comunidad educativa los conceptos de interculturalidad, inclusión y participación, dilucidando diferencias entre concepciones y acciones durante la praxis formativa, estableciendo la necesidad de proponer herramientas pedagógicas que aporten la construcción de una cultura intercultural, decolonial, incluyente y participativa.

Como propuesta se desarrollan dos herramientas pedagógicas, la primera consiste en una caracterización pedagógica para los estudiantes del programa de inclusión buscando concientizar a los docentes de las subjetividades de estos educandos, cumpliendo con las normativas nacionales y permitiendo hacer modificaciones curriculares para avanzar progresivamente a un currículo intercultural que ahora será una nueva categoría de análisis.

La segunda herramienta desarrollada corresponde a una observación en aula que busca identificar cómo en la práctica se fortalecen los procesos de interculturalidad e inclusión, retroalimentado a los docentes en estrategias pedagógicas que aporten a la construcción de una pedagogía decolonial, que es otra de las categorías abordadas.

Los resultados arrojados con la puesta en marcha de estas herramientas serán evaluados desde dos perspectivas, una de ellas corresponde a la encuesta de satisfacción multi-poblacional realizada por la institución y las otras son diálogos no estructurados y encuestas de elaboración propia.

Como etapa final y producto del análisis de resultados se propondrán herramientas de educomunicación que fortalezcan el proceso de tránsito a un currículum intercultural con pedagogías decoloniales con praxis coherentes, donde se evidencie como las intervenciones in-situ logran modificar prácticas excluyentes y discriminatorias.



## **1.4 Objetivos**

### **1.4.1 *Objetivo general***

Determinar la incidencia que tiene, en la comunidad educativa de sexto grado de la Fundación Colegio Emilio Valenzuela, la aplicación de herramientas pedagógicas interculturales y decoloniales, desde la inclusión educativa, mediante un enfoque crítico de investigación con el uso de herramientas cualitativas y cuantitativas con el fin de brindar nuevas experiencias de investigación al subcampo de lo cultural y lo político en la vida diversa.

### **1.4.2 *Objetivos específicos***

Implementar herramientas pedagógicas que permitan a los docentes de sexto grado del Colegio Emilio Valenzuela desarrollar estrategias de enseñanza aprendizaje inclusivas para el desarrollo de un currículum intercultural.

Validar el impacto de las herramientas pedagógicas desarrolladas mediante instrumentos cuantitativos para identificar su impacto en las prácticas interculturales de la comunidad educativa de sexto grado del Colegio Emilio Valenzuela.

Proponer estrategias de educomunicación como acción colectiva para fomentar prácticas de pedagogías decoloniales en la comunidad educativa de sexto grado de la Fundación Colegio Emilio Valenzuela.

### **1.5 Hipótesis o supuestos**

Como la aplicación de herramientas pedagógicas aportan en el cambio progresivo de las prácticas formativas de la comunidad educativa de sexto grado de la Fundación Colegio Emilio Valenzuela, para avanzar en cambios pedagógicos y curriculares, que hagan del proceso formativo una acción intercultural e inclusiva.

### **1.6 Delimitación**

El desarrollo de esta investigación se debe enmarcar en normativas institucionales y nacionales que determinan el quehacer de los procesos de enseñanza - aprendizaje en las instituciones de educación formal, por ello las herramientas implementadas hacen parte de las normativas establecidas en el Decreto 1421 de agosto 29 de 2017.

Las estrategias pedagógicas, su enfoque y alcances están enmarcadas en la filosofía y principios institucionales; el método de interacción constructiva y las estructuras académicas establecen las formas de intervención desde los campos conceptuales.

Los resultados deben estar en coherencia con el plan quinquenal institucional, los planes estratégicos por departamentos y las políticas de calidad ISO.

### **1.7 Limitaciones**

La investigación se desarrolla en una institución confesional católica que identifica los principios cristianos como el eje fundamental de su quehacer, es una institución privada que revisa constantemente la implicación de sus acciones en la satisfacción del cliente.

## CAPÍTULO II

### 2 Marco referencial

#### 2.1 Marco legal

El Estado colombiano reconoce la diversidad en su población ya sea por razones culturales o étnicas como una constante entre sus características, que debe ser protegida y promovida mediante el desarrollo de otros derechos como la educación e igualdad y con preponderancia entre los niños de la nación. Así lo establece en el artículo 7, 8, 13 y 44 de la Carta Magna, donde se afirma que «el Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación colombiana», «es obligación del Estado y de las personas proteger las riquezas culturales», «todas las personas nacen libres e iguales» y «La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social» (Presidencia De La República De Colombia, 1991); esta narrativa legal evidencia una normatividad general que hace necesario el desarrollo de otras formas legales de mayor detalle enfocadas en las reivindicaciones vinculadas a la diversidad.

Como respuesta a esa necesidad de especificación jurídica, el Estado, en 1994 hace una reforma educativa y establece una nueva normatividad que estaría en mayor concordancia con la Constitución emitida tres años antes, se trata de la Ley 115 donde se establece que la educación:

Debe favorecer el pleno desarrollo de la personalidad del educando, dar acceso a la cultura, al logro del conocimiento científico y técnico y a la formación de valores éticos, estéticos, morales, ciudadanos y religiosos, que le faciliten la realización de una actividad útil para el desarrollo socioeconómico del país (p.2).

Esta misma normativa desarrolla la diversidad mediante categorías de habilidades diversas (inclusión educativa) “para personas con limitaciones físicas, sensoriales, psíquicas, cognoscitivas, emocionales o con capacidades intelectuales excepcionales” y etnoeducación, que es entendida como “educación para grupos étnicos que se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad y

que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos” (1994, CRC). En consecuencia, de este nuevo panorama legal donde la categoría de diversidad no logra abordar la multiplicidad de las realidades otras de la nación, el Estado debe complementar su estructura jurídica con otras normas de mayor minuciosidad.

Ante esta necesidad surgen normativas específicas como el decreto 2406 de junio de 2007, la ley estatutaria 1618 de 2013, el decreto 1421 de 2017, reglamentaciones que tienen los siguientes fines, respectivamente: «Diseñar, formular y difundir la política pública educativa para los pueblos indígenas», «establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad», «reglamentar la ruta, el esquema y las condiciones para la atención educativa a la población con discapacidad en los niveles de preescolar, básica y media». Sin embargo, este nuevo entramado jurídico es una respuesta políticamente correcta, pero deja de lado, que hablar de diversidad y educación son sinónimos en el contexto nacional y que el establecimiento de etiquetas es contradictorio ante la esencia misma del concepto.

El recorrido por la legislación colombiana en relación a los procesos educativos establece el panorama regulatorio que todas las instituciones de formación básica y media deben cumplir, para lograr la satisfacción plena del derecho a la educación, lo que hace de este marco una variable determinante en el presente trabajo, al establecer diversas rutas de acción dentro de los procesos escolares, sin embargo se precisa de un proceso comparativo dentro del quehacer formativo que permita establecer los alcances prácticos de este marco legal y la caracterización de la diversidad dentro de una comunidad educativa determinada, esto brinda elementos de juicio para desarrollo del objetivo planteado.

## 2.2 Marco teórico

Como elemento conceptual es importante para el desarrollo de este trabajo definir la categoría de interculturalidad, pues como menciona Catherine Walsh “se ha convertido en un tema de moda. Está presente en las políticas públicas y en las reformas educativas y constitucionales, y es eje importante tanto en la esfera nacional-institucional como en el ámbito inter/transnacional.” (p. 1, 2010) esto implica que para determinar una conceptualización coherente con los objetivos de este trabajo se debe hacer un barrido analítico desde diversas aristas epistemológicas.

Como el proyecto se desarrolla en una institución de educación formal es necesario reconocer como los entes gubernamentales define la interculturalidad, iniciando por los planteamientos que hace el Ministerio de Educación (MEN) en apoyo con la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) done define esta categoría como:

la valoración de la diversidad de culturas que existen en el mundo, pero también, del reconocimiento de que las relaciones entre pueblos no siempre han sido armónicas, ni justas. Muchos han sido exterminados, sometidos, arrasados y otros, han desplegado múltiples formas de resistencia, memoria y cuidado de sus lazos internos.” (p. 5, 2018)

este planteamiento hace visible la necesidad del reconocimiento como punto central de la categoría, pero no logra abordar ¿cómo en las interacciones sociales y las acciones participativas logran tener un lugar para su materialización? Tubino preguntaría si está interculturalidad tiene fines descriptivos donde todo es posible pero no plausible o es el inicio de una propuesta ético - político donde la utopía se hace realizable. (p. 24, 2002)

Esta perspectiva del MEN se logra identificar que a lo largo de la historia de la sociedad colombiana se han establecido hegemónicas de poder que han desarrollado desigualdades que se han arraigado profundamente y deben ser cambiadas para un cambio significativo

“Este proceso es complejo y en algunos casos doloroso, ya que comúnmente, las diferencias entre culturas han sido puestas en una escala en la que se ha jerarquizado a unas comunidades o pueblos sobre otros. De allí que resulte fundamental reconocer en sí mismos, los

momentos en que la identidad ha sido fuente de dolor, o vergüenza, pero también, en los que se ha convertido en motivo de orgullo y fortaleza. En este sentido, la interculturalidad nos lleva a revisar la propia historia, la forma en que vemos nuestros cuerpos, nuestra forma de hablar, vestir, darnos cuenta de cómo valoramos nuestras identidades y qué pensamos de los otros. "(MEN 2018)

Esto identifica un cambio significativo en la forma como se aborda la interculturalidad, evidenciando superar esa perspectiva relacional que identifica Walsh como la primera etapa de la interpretación decolonial, donde se asume que el compartir espacios ya era el camino para una interculturalidad incluyente, sin embargo al abordar su segunda perspectiva que la denomina como funcional y define como "el reconocimiento de la diversidad y diferencia culturales, con metas a la inclusión de la misma al interior de la estructura social establecida. Desde esta perspectiva -que busca promover el diálogo, la convivencia y la tolerancia-, la interculturalidad es "funcional" al sistema existente" (2010, p. 76) a primera vista y contrastando los planteamientos del MEN se podría decir que también abordar esta perspectiva, pero surge la pregunta ¿qué pasa con las personas con discapacidad o trastornos específicos del aprendizaje?

Es probable que la respuesta se encuentre en la tercera perspectiva, la interculturalidad crítica, que se entiende como:

una herramienta, como un proceso y proyecto que se construye desde la gente -y como demanda de la subalternidad-, en contraste a la funcional, que se ejerce desde arriba. Apuntala y requiere la transformación de las estructuras, instituciones y relaciones sociales, y la construcción de condiciones de estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir distintas. (Walsh, p 78, 2010)

Al lograr esta etapa las personas con habilidades diferentes encontrarán un papel activo en la construcción constante y cambiante de la interculturalidad, donde las praxis de los entornos sociales las integran no solamente por el cumplimiento de marcos regulatorios, morales o éticos, sino porque logran ser identificados como actores que desde sus realidades otras aportan en las dinámicas de construcción social, "donde dos lógicas distintas hablan en pro de un bien común" (Mignolo, p. 138, 2005)

Pero los cambios orientados por acciones retóricas y normativas no garantizan el cumplimiento de ese “bien común” pues con facilidad se puede caer en los Aníbal Quijano identifica como “asimilación” de otras realidades dentro de las culturas dominantes como parte de la construcción de una “cultura nacional” que reconoce la existencia de otras formas pero no les permiten tener una participación real en la construcción formas, métodos, enfoque y objetivos (2020, p. 720) generando una mimetización de los patrones de poder coloniales que construyen una sociedad homogénea que intenta replicar patrones extranjeros y disímil a la realidad.

Pensar en una educación decolonial, otra de las categorías abordadas, es hacer referencia a una larga historia de luchas y rebeliones por las reivindicaciones de los pueblos participantes en la construcción de saberes y cultura, pero que fueron olvidados por las páginas de la historia oficial que se imparte en muchas de las aulas escolares donde se forman, lo que Aníbal Quijano denomina como esos reflejos distorsionados de la realidad, legitimando ese patrón de poder que “clasifica socialmente, determina sus relaciones recíprocas y genera sus diferencias sociales” (Quijano, 2014, P.312).

La educación decolonial es una apuesta política y social en construcción constante que permite hacer de la interculturalidad:

una estrategia, acción y proceso permanentes de relación y negociación entre, en condiciones de respeto, legitimidad, simetría, equidad e igualdad, pero aún más importante es su entendimiento, construcción y posicionamiento como proyecto político, social, ético y epistémico -de saberes y conocimientos-, que afirma la necesidad de cambiar no sólo las relaciones, sino también las estructuras, condiciones y dispositivos de poder que mantienen la desigualdad, inferiorización, racialización y discriminación (Walsh, p. 79, 2009) haciendo de las reivindicaciones una praxis, donde todos los saberes y formas aporten a la consolidación de un buen vivir en armonía.

La interculturalidad ha sido muy nombrada en los últimos tiempos, ya que ha permitido conseguir una relación con la educación y de esta manera lograr rescatar valores, culturas y conocimientos propios de los espacios y creencia, de aquellos que por alguna razón se han visto

afectados o inmersos en una invisibilización; por lo tanto es importante resaltar que, a nivel constitucional hay artículos que certifican los procesos y garantizan las estrategias y dinámicas al interior de las instituciones educativas, como lo narra Catherine Walsh:

Desde los años 90, existe en América Latina una nueva atención a la diversidad étnico-cultural, una atención que parte de reconocimientos jurídicos y de una necesidad cada vez mayor de promover relaciones positivas entre distintos grupos culturales, de confrontar la discriminación, el racismo y la exclusión, de formar ciudadanos conscientes de las diferencias y capaces de trabajar conjuntamente en el desarrollo del país y en la construcción de una sociedad justa, equitativa, igualitaria y plural. La interculturalidad se inscribe en este esfuerzo. (2009, p 78)

Acciones que el Estado colombiano hace plausible en un amplio marco jurídico que vas desde la Ley 115 de 1994 y normativas específicas como el decreto 2406 de junio de 2007, La ley estatutaria 1618 de 2013, el decreto 1421 de 2017; acciones políticamente correctas pero que carecen de fuerza ejecutoria dentro de las realidades escolares, ya que se mueven bajo una infraestructura colonial que establece dinámicas de poder e identidades basadas en realidades económicas globales y no en la reivindicación, rescate y promoción de saberes y formas propias que crean esas múltiples subjetividades de los caminante de esta Abya Yala. Como lo ejemplifica Alexander Ortiz al afirmar que “es posible también ver docentes desarrollando clases sobre democracia e imponiendo su criterio sobre el pensar/sentir de sus estudiantes.” (Ortiz, 2018)

Ante este panorama es pertinente hacer un diálogo entre (Walsh, 2009) quien afirma la necesidad de hacer “una transformación y construcción que no quedan en el enunciado, el discurso o la pura imaginación; por el contrario, requieren de un accionar en cada instancia social, política, educativa y humana.”(p. 83 ) en la propuesta de Alexander y su grupo de investigación donde invitan a “que los profesores reconozcamos la pluralidad y diversidad de formas de vivir, estar, ser, pensar de nuestros estudiantes, para no incurrir en estas acciones excluyentes en las que subyace la colonialidad en alguna de sus dimensiones. (p. 202)



La educación decolonial e intercultural es un camino en constante construcción y deconstrucción que piensa el ¿qué enseña?, ¿para qué lo enseña?, y ¿a quienes lo enseña? pero que también debe plantearse el ¿cómo lo enseña? permitiendo que todos sean partícipes, en esta última pregunta ronda la necesidad de incluir a los individuos que tienen alguna discapacidad o trastornos específicos del aprendizaje, actores sociales con cargas culturales, sociales y emocionales que durante mucho tiempo no han sido tenidos en cuenta para ser partícipes activos de la construcción del mundo que los rodea.

La inclusión educativa, concepto tan amplio como etéreo, es otra apuesta decolonial que reta a romper esas identidades establecidas por patrones de poder heredados y que reta a los actores educativos a pensar el ¿cómo se enseña? permitiendo que TODOS sea una realidad plausible para los que escuchan, hablan, se mueven y piensan de forma distinta.

“Una pedagogía decolonial exige un profundo cambio de mentalidad de los actores sociales del currículo, que asumieron los principios teóricos y prácticos que plantea el reconocimiento de lo nuestro, la interculturalidad crítica, la interculturalidad decolonial y la pedagogía crítica, ya que no hay práctica social, más política que la práctica educativa; en efecto, la educación puede ocultar la realidad de la dominación y la alienación, o puede, por el contrario, denunciar, anunciar otros caminos, convirtiéndose en herramienta emancipadora” (Bustos, 2020)

Estas disertaciones nos conducen a abordar las categorías de la pedagogía crítica y currículo decolonial, lo que implica romper los esquemas coloniales que regulan las acciones formativas como lo menciona Castro Gómez en 2000 “la constitución define formalmente un tipo deseable de subjetividad moderna, la pedagogía es el gran artífice de su materialización.” (p. 90) Es en la praxis educativa, mezcla de pedagogía y currículo, donde la comunidad educativa ratifica y naturaliza los esquemas hegemónicos que los discursos oficiales por década han establecido como correctos.

Pero para romper los procesos colonizadores que se desarrollan dentro del colegio es necesario hacer cambios estructurales que permitan hacer válidas las realidades otras que confluyen en los

espacios de aprendizaje, haciendo una lectura de las necesidades formativas, estableciendo caminos y objetivos distintos por alcanzar, esto solamente puede ser posible cambiando los currículos que orientan el quehacer de las instituciones educativas, porque “aprender es una aventura creadora, algo, por eso mismo, mucho más rico que simplemente repetir la lección dada.” (Freire, p. 32, 2004)

Para el MEN el currículo es:

El conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional. (s.f)

Esta amplia definición acarrea consigo ataduras evidentes en la praxis educativa, ya que olvida mencionar que la formación integral, la identidad y las metodologías están ligadas a los estándares educativos, las mallas curriculares y los derechos básicos de aprendizaje establecidos por el gobierno nacional y que son evaluados con pruebas estandarizadas como las Avancemos, Pre Saber y Saber 11, sin olvidar que en muchos casos también son desarrolladas pruebas internacionales como las PISA; esto genera que los currículos actuales “tienden a esencializar y etnificar la diversidad cultural o a convertir prácticas culturales sólo en contenidos para ser adquiridos cognitivamente en el espacio escolar.”

(Jiménez, p.186, 2012)

Las estructuras académicas de las instituciones de educación forma “lo que se busca es introyectar una disciplina sobre la mente y el cuerpo que capacite a la persona para ser “útil a la patria”. (Castro, p 91, 2000) acciones que Freire analiza con detalle definiendo como una “transferencia de conocimiento” que no es sinónimo de aprendizaje sino de cumplimiento de patrones hegemónicos que establecen roles específicos en el proceso, dejando los saberes de lado y haciendo de la memorización de contenidos el objetivo del aprendizaje.

Es preciso, por el contrario, que desde los comienzos del proceso vaya quedando cada vez más claro que, aunque diferentes entre sí, quién forma se forma y se reforma al formar y quien es formado se forma y forma al ser formado. Es en este sentido como enseñar no es

transferir conocimientos, contenidos, ni formar es la acción por la cual un sujeto creador da forma, estilo o alma a un cuerpo indeciso y adaptado. (Freire, p 12, 1996)

Este panorama plantea un gran reto para el establecimiento de un currículo intercultural pues como lo plantea el Ministerio de educación chileno implica que:

la o el docente deberá considerar la diversidad presente en su sala de clases al momento de llevar a cabo su trabajo pedagógico; esto implica que se deberá tomar en cuenta las múltiples formas en que las y los estudiantes se aproximan al aprendizaje y al conocimiento, sin hacer discriminaciones por sus orígenes o características culturales, sociales, étnicas, religiosas, de género, de estilos de aprendizaje y de niveles de conocimiento” (s.f.) haciendo que la estructura curricular no parta de los patrones coloniales establecidos por el Estado sino de una observación activa de las diferencias e identificación de las necesidades de la comunidad educativa.

Pensar un currículo intercultural es hacer de la escuela un espacio activo, donde los procesos de aprendizaje no estén mediados por los contenidos temático y los resultados no sean aprobados por pruebas estandarizadas, es pensar una educación que reivindique la diferencia y el cambio constante, para el planteamiento de objetivos acordes con las características poblacionales que los desarrollan y donde los saberes sean una construcción colectiva con parámetros horizontales de acción.

Como propone Freire en su Pedagogía de la Esperanza “innovando la organización curricular, la relación educador-educando, las relaciones humanas en la escuela, dirección-profesores-empleados-cuidadores, las relaciones de la escuela con las familias, con el barrio donde se encuentra la escuela.” (p. 202, 1997)

Este enfoque curricular y educativo es una apuesta política donde no hay camino distinto que “la socialización radical del poder para llegar a ese resultado. Eso significa, la devolución a las gentes mismas, de modo directo e inmediato, del control de las instancias básicas de su existencia social: trabajo, sexo, subjetividad, autoridad”. (Quijano, p 367, 2020) arando el camino que entre todos los participantes construyen, para la consolidación de esas formas incluyentes que hacen de todos los

espacios acciones participativas y de formación constante, como constructores de una realidad y no imitadores de un reflejo perdido en el tiempo e impuesto por los patrones de poder hegemónicos.

La siguiente categoría es educomunicación se trata de los conceptos de educación y comunicación, Narváez en su trabajo de investigación Comunicación educativa, educomunicación y educación mediática: una propuesta de investigación y formación desde un enfoque culturalista (2019), hace su análisis en relación a los dos temas, para definir cada uno y dejar claridad en su artículo, en otras palabras, la educación posibilita un aprendizaje que conduce al sujeto a buscar nuevas concepciones para así dar continuidad a las capacidades y habilidades que cada uno desarrolla durante su proceso de formación; y la comunicación brinda un camino, a través del cual se transmite la información que se adquiere, utilizando diversas formas. Otro aspecto importante son los medios escolares, que apuntan a las formas sobre las cuales la enseñanza y la didáctica se relacionan para lograr una buena comunicación educativa.

El autor refiere que “la educomunicación es un término no muy claro, que designa tres prácticas distintas que van desde la militancia política hasta diferentes concepciones epistemológicas, pasando por la tecnología”. (Narváez, 2019, p. 9)

Lo anterior quiere decir que los pedagogos pasan por distintos procesos para obtener un aprendizaje y a la vez poner en práctica diversas estrategias que permiten que lo adquirido trascienda, por lo tanto, surge la propuesta de utilizar la tecnología, la cual es una de las herramientas diseñadas para tal fin; de manera que al ser aplicadas en contextos diferentes, esto arroje un óptimo resultado y se compruebe la eficiencia de las mismas.

Complementando esta perspectiva, Piza en relación a lo educacional refiere el tema sobre la importancia de ordenar una sociedad educativa como punto fundamental para relacionar enfoques y compartir opiniones sobre lo significativo (2019, p. 457), así mismo, Barbero da su punto de vista desde el conocimiento sobre el desarrollo de enseñanzas y comunicados en relación a entornos específicos de

pluralidades, de criterios y representantes que participan en los diversos procesos de los aprendizajes (1996, p.11).

Teniendo en cuenta estos dos aspectos se hace hincapié en la relación entre tres puntos de vista, iniciando por el Plano contextual: donde se destaca la obligación e importancia de investigar sobre la educación y la comunicación en entornos específicos. Piza defiende la interpretación de una pluralidad didáctica concreta y para esto es importante resaltar la individualidad del contexto en el desarrollo educativo (2019). Barbero hace relevancia sobre la inclusión de la comunicación en entornos interculturales y urbanos característicos (1996).

Dicho esto, es necesario aclarar que la idea sobre las orientaciones que se dan en las diferentes comunidades, debe ser de carácter específico y educativo, permitiendo así, que los conceptos se apliquen a través de distintas estrategias para la implementación y obtención de resultados durante los procesos de desarrollo de las mismas, iniciando de forma individual y posteriormente se da una conexión entre los sujetos como comunidad. Por otra parte, se aplican las herramientas pedagógicas, lo cual favorece el aprendizaje en relación a la capacidad y habilidad de quien las aplica.

El segundo es el plano participativo: los dos autores enfatizan sobre la importancia de integrar a distintos participantes en el desarrollo de herramientas educomunicativas formativas y sociales, defienden la importancia de distintos puntos de vista de los participantes en el proceso de aprendizaje formal, los incluye e impulsa para que hagan parte de la elaboración de conceptos similares en relación al aprendizaje intercultural y sus determinaciones.

Es necesario dejar claro que este aspecto da cuenta de las acciones que ejerce cada uno de los sujetos en los espacios de diversidad, es así como se busca generar en ellos interés por la adquisición de nuevos conocimientos, la participación e implementación de las estrategias aplicadas como herramientas que favorecen la toma de decisiones en distintos contextos. Esto implica que los docentes participen en capacitaciones para la consolidación de una comunidad educativa, con el propósito de

transmitir los conocimientos adquiridos y de esta forma incentivar a otros en la búsqueda de alternativas, que posibilite un camino de expansión y se sientan con la autonomía y confianza a la hora de tomar iniciativas para crear nuevas estrategias.

El tercero y último plano es el Reconocimiento de la diversidad: los dos autores, Piza Y Barbero, identifican la diversidad de orientaciones y palabras en el desarrollo de aprendizajes didácticos y sociables. (Piza, 2019) investiga la forma de defender la pluralidad por medio de las particularidades de la comunidad educativa, entre tanto, (Barbero, 1996) defiende a la sociedad que plasma y respeta la diversidad de términos en una comunidad.

Como resultado los dos autores hacen relevancia sobre la conexión entre la educación y la comunicación en entornos determinados, integrando distintos participantes, teniendo en cuenta los puntos de vista y sus expresiones. Es importante mencionar que ambos refieren distintos aspectos, Piza el contexto social - educativo (2019) y Barbero en la educomunicación (1996), y los dos a su vez mantienen una intranquilidad sobre la adaptación y la intervención en el desarrollo de educación y comunicación.

Por otra parte, Angulo, en su artículo Perspectiva crítica de Paulo Freire y su contribución a la teoría del currículo hace referencia a los cambios que se han evidenciado en la educación, por lo cual fundamenta la posibilidad de motivar a las comunidades para que realicen procesos de observación desde sí mismos, además del tipo de reflexiones que contemplen (2005, p. 2), señala además, que es esencial tener presente los aportes y conocimientos populares, las expresiones de los lugares que se consideran oprimidos y delimitados por diversas situaciones; para quienes es necesario crear un sistema de educación que los integre a la comunidad.

En relación con lo mencionado por Angulo, cabe resaltar que los docentes durante su proceso de indagación y aplicación de las estrategias pedagógicas, tienen presentes los cambios que esto ocasiona y basan sus aportes en referencia a las realidades de los estudiantes, esto con el propósito de

direccionar y ampliar las acciones que se llevan a cabo en el programa, además de la importancia de mantener los saberes, la comunicación y la integración de los sujetos en la sociedad, considerando que las prácticas son fundamentales y apuntan hacia la continuidad de participación en espacios de inclusión educativa.

Los planteamientos desarrollados por los autores permiten inferir que al desarrollar herramientas educomunicativas deben ser el resultado de un dialogo dialectico entre los participantes, que permitan aportes heterogéneos, un dialogo de saberes que construyes y re construye dinámicas de participación que progresivamente hagamos del espacio – tiempo acciones interculturales donde todos son participes.

La materialización de estas herramientas está ligada directamente a la lúdica que se desarrolle entre los autores, sobrepasando los formatos que pueden ser visuales, kinestésicos, auditivos, concretos o virtuales; en lo que se debe prestar mayor atención en sus niveles de alcance, su capacidad de cambio o adaptabilidad y su coherencia con las epistemologías decoloniales e interculturales.

## CAPÍTULO III

### 3 Marco metodológico.

#### 3.1 Enfoque metodológico

Para el desarrollo de este trabajo se hace uso del método cualitativo de investigación, pues esta perspectiva “muestra una mayor tendencia a examinar el sujeto en su interacción con el entorno al cual pertenece y en función de la situación de comunicación de la cual participa” (Monje, p.14, 2011), características que permiten el desarrollo del problema planteado que parte de una premisa conceptual y legal, pero que hace necesario una indagación de los individuos en su entorno permitiendo identificar las características y niveles de aplicación de los planteamientos desarrollados en el marco referencial.

Piza Burgos y su grupo de trabajo establece que la investigación cualitativa “demanda el reconocimiento de disímiles contextos para aprehender las posibles perspectivas del fenómeno que se investiga” (2019, p. 456), planteamiento que toma fuerza en este trabajo al establecer una comunidad educativa como objeto de estudio en la caracterización de una categoría determinada, permitiendo que los datos recolectados tengan diversas aristas que participan en los procesos educativos formales.

Epistemológicamente, la metodología cualitativa está enfocada desde el pensamiento hermenéutico que “parte del supuesto que los actores sociales no son meros objetos de estudio como si fuesen cosas, sino que también significan, hablan, son reflexivos” (Piza Burgos y otros, 2019). Este enfoque permite que, durante el proceso de recolección y análisis de datos, los actores participantes tomen un papel protagónico en la caracterización de las categorías indagadas, permitiendo el desarrollo del objetivo general planteado que identifica a los actores desde su entorno, dinámicas e interacciones. Por otro lado, también se hará uso de algunos métodos cuantitativos, “Se han planteado nuevas formas de complementación e integración entre los paradigmas sobre la base del principio de consistencia (unidad dentro de la variedad), de triangulación y convergencia y de la unidad dialéctica.” (Cerdeña Gutiérrez, 1994).



El pensamiento hermenéutico permite al investigador que al observar la población de estudio busque “la comprensión y el sentido, en un procedimiento que tiene en cuenta las intenciones, las motivaciones, las expectativas, las razones, las creencias de los individuos.” (Monje, p.12, 2011) Condiciones que aportan al desarrollo de los primeros objetivos específicos, pues indagan una categoría siendo conscientes de las subjetividades y realidades otras que los participantes pueden tener e influyen en la consolidación de resultados, que no tiene como premisa el establecimiento de leyes generales sino en entendimiento de las dinámicas de una población en particular.

### **3.2 Población**

Este trabajo investigativo se desarrolla en la comunidad educativa de sexto grado de la Fundación Colegio Emilio Valenzuela en el año 2023.

#### **3.2.1 Población y características**

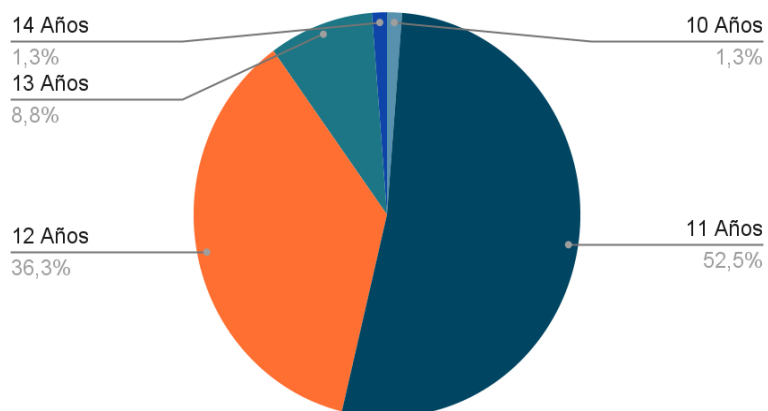
Estudiantes de sexto grado de la Fundación Colegio Emilio Valenzuela ubicado en Bogotá en el barrio San José de Bavaria, en la localidad de Suba, que se ubican en los estratos socioeconómicos 3, 4 y 5.

Desarrollan sus procesos formativos en una institución confesional católica en la metodología de coeducación (aulas separadas por género), los estudiantes se encuentran entre los 10 y 14 años de edad. El ciento por ciento de los padres de familia de los estudiantes tiene formación profesional.

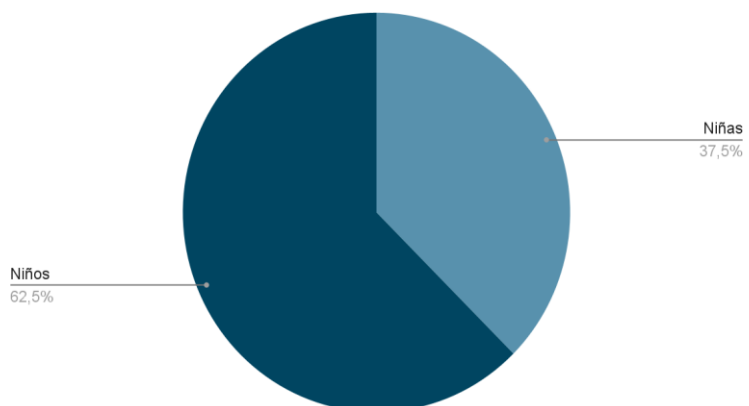
Docentes por cada área de conocimiento que planifican su quehacer educativo para grupos entre 14 y 18 estudiantes, el enfoque académico está formulado por grados bajo la metodología de interacción constructiva.

**Figura 1.** Distribución de estudiantes por edades

Distribución por edades.

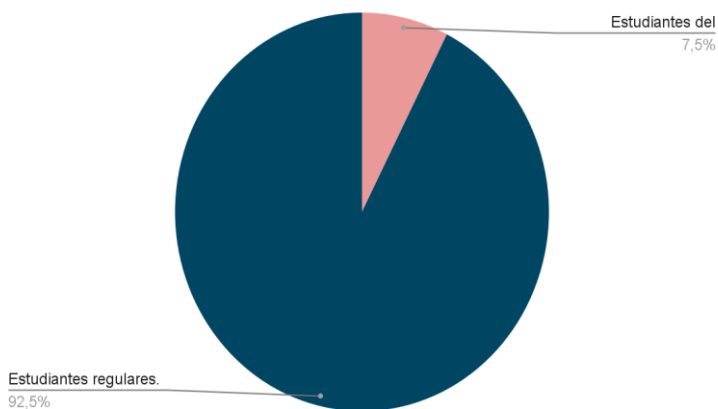
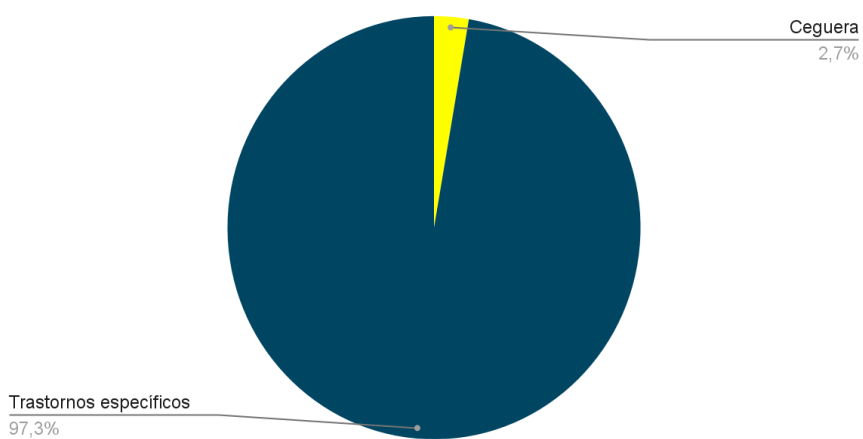
**Fuente:** Elaboración propia.**Figura 2.** Distribución de estudiantes por genero

Distribución de estudiantes por "genero."

**Fuente:** Elaboración propia.

**Figura 3.** Estudiantes del programa de inclusión y regulares

Estudiantes del programa de inclusión y regulares.

**Fuente:** Elaboración propia.**Figura 4.** Diagnóstico estudiantes del programa de inclusiónDiagnostico estudiantes programa de inclusión sexto grado  
Resolución 113**Fuente:** Elaboración propia.

### 3.3 Muestra

**Tabla 1.** Muestra de la población

<i>Actor.</i>	<i>Total.</i>	<i>Muestra representativa.</i>	<i>Herramienta aplicada.</i>
<i>Estudiante.</i>	80	18	Encuesta simple.
<i>Padres de familia.</i>	80	8	Encuesta simple.
<i>Docentes.</i>	20	8	Diálogos informales.
<i>Directivos.</i>	5	2	Entrevista no estructurada.

**Fuente:** Diego Alejandro Díaz

### 3.4 Categorización

**Tabla 2.** Categorización de las herramientas.

<b>Objetivo</b>	<b>Técnica de Recolección de la información</b>	<b>Instrumentos de recolección de información</b>	<b>Instrumentos de sistematización y análisis</b>
Implementar herramientas pedagógicas que permitan a los docentes de sexto grado del Colegio Emilio Valenzuela desarrollar estrategias de enseñanza aprendizaje inclusivas para el desarrollo de un currículo intercultural.	Análisis de recurrencia de uso.	Google sheets	Matriz de análisis por categorías de recurrencia.
Validar el impacto de las herramientas pedagógicas desarrolladas mediante instrumentos cuantitativos para identificar su impacto en las prácticas interculturales de la comunidad educativa de sexto grado del Colegio Emilio Valenzuela.	Encuesta.	Google forms	Matriz de análisis por categorías de recurrencia.

Proponer estrategias de educocomunicación como acción colectiva para fomentar prácticas de pedagogías decoloniales en la comunidad educativa de sexto grado del Colegio Emilio Valenzuela.	Diálogos formales e informales.	Toma de notas.	Descripción densa y sistematización de entrevista.
--	---------------------------------	----------------	--

**Fuente:** Diego Alejandro Díaz

### 3.5 Instrumentos

#### 3.5.1 *Caracterización pedagógica*

Mediante formato de tabla dinámica de Google Sheets los estudiantes pertenecientes al programa de inclusión son categorizados información familiar y médica general, nivel de madurez, habilidades ejecutivas, habilidades sociales, rutinas y hogar, socialización normativa, barreras de aprendizaje, estrategias de aprendizaje y objetivos anuales de aprendizaje.

Esta herramienta pedagógica le permite al docente reconocer las subjetividades del estudiante para el establecimiento de ajustes razonables que le permitan hacer más dinámico y participativo su proceso de enseñanza - aprendizaje, es una herramienta dinámica que puede ser modificada según los avances en el proceso particular del educando y se retroalimenta en las reuniones de nivel.

**Tabla 3.** Caracterización pedagógica.

Caracterización pedagógica.							
Foto	Nombre		Res. 113		Autismo/Trastorno específico del aprendizaje o		
	Curso Noveno		Edad AÑOS		SIMAT		
	Terapias Externas				Subcategoría		
	Medicamentos				Trastorno del espectro autista		
TAPI		Ocasionalmente		Transporte		Alimentación Usa restaurante	
Canal de preferencia		Kinestésico		Visual		Preferencia de trabajo Grupal	
Tipo de ajuste razonable		En la profundidad		Volumen del tr: En la profundidad		Tipo de trabajo para mejor aprovechamiento	
Nivel de madurez		Habilidades ejecutivas		Habilidades sociales		Rutinas y hogar.	
Expresiones de ideas	En proceso	Control de impulsos	Por debajo del nivel	Liderazgo	Nunca	Tiene un adecuado	Siempre
Expresiones de ideas	No presente	Pensamiento flexible	En proceso	Sensibilidad social	Algunas veces	Tiene una rutina en casa	Siempre
Operaciones básicas	En proceso	Memoria de trabajo	En proceso	Respeto – autocontrol	Algunas veces	padres es fluida?	Algunas veces
Comprensión de	No presente	Autocontrol	En proceso	Agresividad – terquedad	Algunas veces	adecuada en casa	Algunas veces
Comprensión de	En algunos momentos	Planificación	No presente	Apática- retraimiento	Nunca	extracurriculares	Algunas veces
Comprensión de	Por debajo del nivel	Mantiene el esfuerzo	Por debajo del nivel	Ansiedad – timidez	Casi siempre	expuesto a pantallas	Siempre
Comprensión de	No presente	Tolerancia a la frustración	Por debajo del nivel	Sinceridad	Algunas veces	asignadas	Siempre
Socialización.							
Relación con la norma	En proceso	Relación con los maestros	Acorde a la edad	Relación con los pares	Acorde a la edad	Relación con la familia	Dependiente
Estrategias de trabajo:				Barreras de aprendizaje.			
Objetivos anuales. (Convivenciales - Autonomía)							

**Fuente:** Programa de inclusión FCEV.

### 3.5.2 Plan individual de ajustes razonables (PIAR)

En esta herramienta el docente hará explícito el tipo de ajuste que realizará a los estudiantes que pertenecen al programa de inclusión y/o que requieren algún tipo de ajuste en sus procesos formativos, para garantizar una educación intercultural e inclusiva.

Esta herramienta cuenta con finalidades pedagógicas y administrativas en razón que dan cuenta del cumplimiento de los requisitos que los entes de control gubernamental realizan sobre las instituciones educativas; el PIAR se alimenta de la caracterización pedagógica y se establece ajustes razonables en torno a las habilidades de los estudiantes.

**Tabla 4.** Plan individual de ajustes razonables (PIAR)


PLAN INDIVIDUAL DE AJUSTES RAZONABLES - PIAR				
Periodo	Asignatura	Competencia (Saber + Hacer + Ser)	Habilidades	Criterios de evaluación.

**Fuente:** Programa de inclusión FCEV.

### 3.5.3 Observación en aula

Esta herramienta es aplicada por los orientadores pedagógicos del programa de inclusión, tiene como fin que mediante una observación in-situ o por medio del seguimiento del desarrollo de actividades y desempeños académicos se pueda realizar una retroalimentación al docente frente a los procesos desarrollados en clase validado las prácticas observadas o realizando sugerencia para hacer más intercultural e inclusiva los proceso de enseñanza aprendizaje, esta herramienta no es una evaluación cuantitativa que determine la futura evaluación docente.

**Tabla 5.** Observación de aula

 Fundación <b>Colegio Emilio Valenzuela</b> <small>"Un ambiente diferente, una formación humana"</small>				Observación de aula	
Notificación	Correo	Nombre del estudiante (Repetir en los 4 campos)	Revisión		
Director			Fecha calendario		
Director de inclusión			Tipo de Periodo		
Docente			Periodo:		
Revisor			Hora:		
Grado			Curso		
Ubicación en el aula	Contenido de la clase	Ajustes razonable.	Participación del estudiante.		
Estrategias-observaciones					
<input type="button" value="Enviar Seguimiento"/>			<input type="button" value="Guardar"/>		

**Fuente:** Programa de inclusión FCEV.

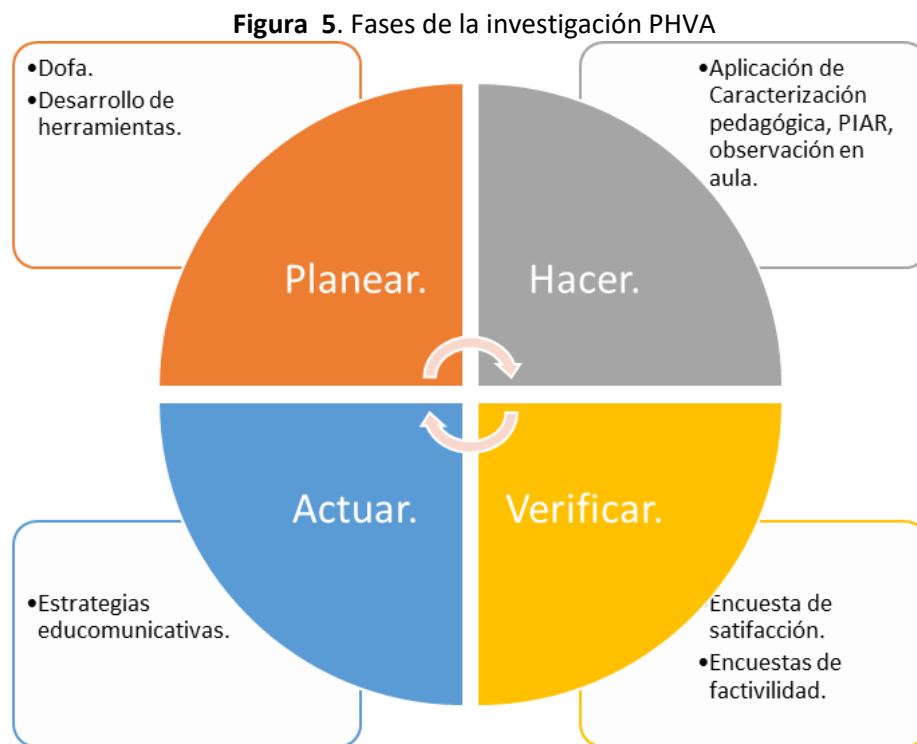
#### **3.5.4 Validación de instrumentos**

La validación de las herramientas de caracterización pedagógicas, PIAR y observación en aula son presentadas al grupo de profesionales que lideran el programa de inclusión dentro de la institución, ellos analizan su pertinencia entorno a los resultados arrojados por el DOFA del año anterior y el plan de acción 2023, determinando su viabilidad para los objetivos institucionales; estableciendo la encuesta multi poblacional de satisfacción, realizada en los meses julio y noviembre, como instrumento de medida de eficacia y eficiencia para el desarrollo de planes de mejora y la posibilidad de establecerse como un instrumento regulado que haga parte de sistema de gestión de calidad (SGC); lo anterior se evidencia en acta de aprobación que tiene copia en los archivos adjuntos de este trabajo.



### 3.6 Fases

Las fases del proyecto se realizan en sincronía con las políticas de calidad institucionales, por ellos se utiliza el ciclo PHVA (Planificar-Hacer-Verificar-Actuar).



**Fuente:** Programa de inclusión FCEV.

3.7 Cronograma

Tabla 6. Cronograma

CRONOGRAMA																		
Objetivo General: Implementar herramientas																		
ACTIVIDAD GENERAL	ACTIVIDAD ESPECIFICA	Marzo				Abril				Mayo				PRODUCCION A ENTREGAR	PORCENTAJE DE AVANCE	RESPONSABLE		
		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4					
Planteamiento del problema de investigación	Antecedentes (RAES 3 local, 3 nacional, 3 internacionales) Presentar el ámbito problemático general y específico, hasta que se llegue a la pregunta de investigación	x													Presentación de INI Triunfo al respecto de la formulación de la pregunta de investigación	8%	José John Porras Diego	
Identificación de categorías	revisión de la literatura o referentes teóricos por categoría														Cálculo de credibilidad de permitir articular el debate de teoría y evidencia de la cultura y lo político...	10%	José John Porras Diego A. Díaz (revisión)	
Descripción y formulación del problema de investigación (qué)	Describir de manera objetiva la realidad del problema de investigación, sus características principales y las relaciones con el contexto problemático. Problematizar y expresar la situación identificada y expresar con claridad a fin de que marque un punto de partida en una ruta investigativa. Enunciar una o varias preguntas de investigación al final y que puedan ser respondidas a través de la recolección de información.														Establecimiento de la pregunta problema que orientará el proceso de investigación.	34%	José John Porras Diego	
Justificación (por qué-para qué)	Expresar de manera sintética la relevancia del problema. ¿por qué es importante investigar los temas propuestos? y ¿a quién le sirven los resultados del estudio? Importancia de la investigación para la población de estudio, para la comunidad educativa local, para la línea de investigación y para el campo del conocimiento científico en el que se enmarca.														Establecimiento de la pertinencia del proceso de investigación.	32%	José John Porras Diego	
Objetivos	Expresar lo que se pretende estudiar, aportar y aprender al realizar una investigación (Verbo-qué-cómo-para qué). Debe ser realista y alcanzable a través de la sistematización de resultados.														Diseño de los objetivos orientadores del proceso investigativo.	40%	José John Porras Diego	
Objetivos específicos	Planes secuenciales que soportan el objetivo general, propósitos particulares que contribuyan de manera sistemática. (Verbo-qué-cómo-para qué).																José John Porras Diego	
Delimitación y limitaciones	Especificar los límites temporales, espaciales, poblacionales, teóricos y metodológicos, de forma tal que el lector identifique los alcances y restricciones del estudio.														Generación de la delimitación y delimitación de los espacios y límites de investigación.	48%	José John Porras Diego	
Marco referencial	Revisión teórica de los constructos principales que se relacionan al problema de investigación (artículos de publicaciones arbitradas, libros especializados, y en menor medida, disertaciones doctorales y tesis de maestría) mínimo 20 referencias.														Caracterización del marco de referencia en consideración con los objetivos y fundamentos de los RAES y sus autores.	68%	José John Porras Diego	
Método	Presentar con claridad la metodología utilizada, el alcance y el tipo de enfoque, así como la población y muestra representativa, la categorización, los instrumentos y su respectivo proceso de validación, también los procedimientos y técnicas de análisis.																80%	José John Porras Diego
	Enfoque metodológico: descripción del diseño y del enfoque de investigación, especificando si el estudio es cuantitativo (positivista), cualitativo (hermenéutico) o mixto (sociocrítico).																	
	Población y características: describir de manera precisa los sujetos que participan en el estudio, que por medio de sus manifestaciones darán cuenta del análisis del objeto de estudio.																	
	Características relevantes tales como el por qué se eligieron dichas personas y no otras, y cuáles procedimientos se utilizaron para su elección, así como sus características más importantes.																	
	Muestra: definir las características específicas del contexto en que se sitúa dicha muestra.																	
Análisis de resultados	Identificación y diseño de instrumentos: la entrevista, la observación, el grupo de discusión, el cuestionario, la encuesta, revisión documental.																100%	José John Porras Diego
	Fases y cronograma																	
	Análisis de datos: descripción del proceso metodológico de análisis de datos, partiendo desde el momento en el que se recibe la información de los instrumentos hasta cuando se exponen en el documento de tesis: procedimientos, instrumentos, técnicas, herramientas.														Elaboración primer borrador de tesis. (12 de junio)			
Conclusiones	Presentar de manera ordenada las datos más relevantes que resultaron de la investigación realizada, así como su interpretación a la luz del marco teórico planteado.																	
	Tablas, figuras, y citas textuales de lo dicho por los sujetos que participaron en el estudio. Presentar los principales hallazgos de la investigación y además se generan ideas nuevas a partir de los hallazgos. Respuesta a la pregunta de investigación, objetivo general y evidenciar de qué manera se alcanzaron los objetivos específicos. Presentar las limitaciones que tuvo el proceso investigativo. ¿qué nuevas preguntas de investigación pueden formularse para conocer más sobre el tema?, ¿qué nuevos aspectos podrían conocerse más, o mejor?																	
Referencias	Formato APA.																	
Anexos	Evidencias en cuanto a los documentos, imágenes, fotos, videos, etc. que se utilizaron en la investigación																	

Fuente: Diego Alejandro Díaz

Nota: también puede ser observado en: <http://bit.ly/3Qf0Vfc>

### **3.8 Análisis de resultados.**

Para la recolección y análisis de los datos suministrados por los instrumentos de investigación se establecen matrices de análisis donde se correlacionan objetivos, categorías y respuestas; estableciendo el análisis por recurrencia de resultados identificando la media entre los mismos.

El primero de los objetivos específicos busca implementar herramientas pedagógicas que le permitan a los docentes desarrollar estrategias de enseñanza- aprendizaje interculturales, para su cumplimiento a inicios del año escolar 2023 se socializa y comparte, por medio de Google Drive, con cada uno de los profesores participantes la caracterización pedagógica de los estudiantes pertenecientes al programa de inclusión de sexto grado (ver anexo 4).

Durante el proceso de socialización se establece un diálogo explicativo y propositivo de las características académicas, sociales, comportamentales entre otras de los estudiantes pertenecientes al programa de inclusión, esto con el fin de poder desarrollar estrategias pedagógicas encaminadas a acciones interculturales y decoloniales que rompan con los roles sociales impuestos por las estructuras hegemónicas que orientan el quehacer pedagógicos de las instituciones de educación formal, como lo manifestó Quijano (2020).

Estas acciones están encaminadas a la puesta en marcha de dos de las categorías abordadas, del currículo intercultural y pedagogía decolonial, para tener un campo visible, los docentes deben desarrollar el PIAR de cada uno de los estudiantes caracterizados, con el fin que sus encuentros formativos con los estudiantes estén planeados en primera instancia desde las diversidades de los educandos y no simplemente desde las estructuras académicas institucionales, superando esas contradicciones que Ortiz nos hace visible en su análisis del currículo decolonial.

Tener acceso a esta información genera en los docentes comentarios afirmativos como el realizado por William Vargas docente de ciencias sociales quien manifiesta “con esta información podre

ajustar mejor mis planeaciones y perspectivas frente a la clase, proyectando espacios que hagan mas vivencial los temas que abordaré.”

Resultó como una constante que los docentes durante el primer trimestre académico y algunas semanas del segundo dieron uso activo de las herramientas y en sus clases se lograba evidenciar fragmentaciones de los currículos oficiales dando espacios a nuevas formas de enseñan con dinámicas pedagógicas decoloniales, los espacios de aprendizaje se hicieron más democráticos, como diría Tubino “las democracias, o son interculturales, o no son democracias” (2002, p. 2). Pero las dinámicas de la institución fueron agotando a los docentes y con ellos ese camino que estaba tomando buen rumbo, como consecuencia de esto dejaron de hacer los ajustes pertinentes y los cambios pedagógicos recayendo de nuevo en las viejas estructuras hegemónicas, Castro Gómez lo llamaría “temor al éxito”. (2010, p. 251)

La docente que orienta la asignatura de español entre pasillos comenta “no puedo ajustar más los procesos por que me estoy colgando el los proyectos lectores dela editorial y tengo muchas evaluaciones pendientes por desarrollar”

Este último resultado se evidencia en las observaciones de aula (ver anexo 6) llevando al cumplimiento del segundo objetivo específico que busca validar el impacto de las herramientas pedagógicas desarrolladas, donde la constancia de uso hace inferir bajo impacto en los docentes, pero al contrastar con la encuesta de seguimiento y desempeño (ver anexo 2) las valoraciones cuantitativas muestran buenos márgenes de aprobación en relación al acompañamiento y seguimiento que se hace desde las herramientas implementadas.

Para tener un perspectiva más amplia en el desarrollo del segundo objetivo se indagan las perspectivas de los padres de familia o acudientes de los estudiantes del programa de inclusión, esto también permite dar cumplimiento al SGC institucional; donde la media de valoración cuantitativa de los proceso desarrollados durante el primer semestre académico muestran resultados con altos índices de

aprobación en los aspectos evaluados que están relacionados con el acompañamiento, el desarrollo de estrategias y las exigencias académicas, sin embargo al leer las oportunidades de mejora que se expresan en respuestas abiertas no hay una buena correlación en los resultados.

En las oportunidades de mejora redactadas por los acudientes se observan constantes inconformidades por el nuevo proceso en relación a las formas que están desarrollando, ellos desean tener acciones más individualizadas para sus hijos, como lo mencionaría el Cobos en su conferencia buscando tener un proceso distinto según sus diagnósticos y no crear dinámicas armónica en lugares comunes como herramienta de construcción de saberes (2010), su mirada no se enfoca en procesos formativos equitativos dentro de una comunidad, por el contrario desean acciones “privilegiadas” que como lo dejaron ver los antecedentes, crean procesos de discriminación positiva; pero no se puede dejar de lado las opiniones que afirman que: entre lo planeado y lo realizado no hay sincronía ya que para ellos las adaptaciones para sus hijos se quedan solo en los formatos y no logran tener praxis real, factor que puede ser el desencadenante de los otros malestares, como lo hace ver Walsh al identificar estas acciones como “funcionales” a una estructura pero no a una realidad (2010, p 76).

Una de las acudientes de los estudiantes del programa en llamada telefónica manifiesta su preocupación por el nuevo proceso argumentado: “estoy preocupada porque mi hija esta sometida a mucha presión pues los ajustes implican que tenga que hacer muchos esfuerzos que le generan problemas anímicos.”

Ante las diferencias presentadas en los datos recolectados se indaga con los docentes sobre ¿qué necesitan ellos para hacer de su clase un espacio más intercultural e inclusivo? Donde las respuestas más frecuentes son: tiempo, información de los casos y autonomía (ver anexo 3), consulta que se complementa con un diálogo abierto y no formal donde expresan que no desean más reuniones ni capacitaciones porque eso les reduce aún más su tiempo, que ellos prefieren materiales concretos con estrategias que les permitan tener más ideas para sus clases.

Esto nos conduce al desarrollo de la propuesta establecida para el tercer objetivo específico que busca proponer estrategias de educomunicación como acción colectiva para fomentar prácticas de pedagogías decoloniales, estrategias que por solicitud de los docentes y las directivas institucionales se implementan con material concreto y específico que parten del programa de inclusión hacia los docentes.

Las estrategias desarrolladas se implementan en tres partes (ver anexo 5), la primera de ellas corresponde a recordar a los docentes las características de los estudiantes y estrategias específicas para aquellos que cuentan con alguna discapacidad, trastorno específico del aprendizaje o neurodiversidad, esta se desarrolla mediante una presentación de la plataforma *Genially* y busca presentar de forma más lúdica la información que ellos solicitaron en la reunión realizada.

La segunda estrategia implementada corresponde a un plegable y una infografía pegada sobre las mesas de la sala de docentes, en estas herramientas se brindan estrategias ya no pensadas solamente para los estudiantes del programa de inclusión de tal forma que sean aplicables para todos los estudiantes presentes en el salón de clases y enfocadas en el desarrollo de pedagogías decoloniales e interculturales, haciendo del proceso de enseñanza aprendizaje una construcción colectiva que no sea guiada por la inercia de actores que confluyen en un espacio común con roles determinados.

La tercera estrategia son audios en formato podcast, donde participaron algunos estudiantes y docentes en la construcción de estrategias que brindan perspectivas distintas y más ideas para la construcción y el desarrollo de sus clases, en esta ocasión el enfoque está en la regulación emocional, aspecto que constantemente es olvidado por el afán del cumplimiento de las metas institucionales.

Los resultados y su análisis en relación a los objetivos específicos permiten responder al objetivo general que busca determinar la incidencia que tiene la aplicación de herramientas pedagógicas interculturales y decoloniales, desde la inclusión educativa; al contrastar los resultados de las herramientas desarrolladas se infiere que la incidencia es inconstante y en algunos casos retórica y poco

práctica, que la apuesta por una interculturalidad crítica aún está lejos de consolidarse, que la tarea de “desarrollar una pedagogía crítica del reconocimiento , que defienda únicamente aquellas versiones de la política cultural de la diferencia que pueden combinarse coherentemente con la política social de la igualdad. (Tubino, 2002, p. 72) aún está en una lenta construcción.

## CAPÍTULO IV

### 4 Conclusiones

A partir de los resultados obtenidos con el análisis de las herramientas implementadas que fueron desarrollándose según los objetivos planteados y correlacionándolos con el marco referencial se puede concluir que:

Las herramientas pedagógicas implementadas logran tener un impacto positivo en la construcción de una pedagogía decolonial y un currículo intercultural, permitiendo así que dentro de los espacios de formación los saberes que se plantean y proyectan tienen en cuenta las diversidades presentes en el aula de clase, sin embargo, estos resultados no tienen una constante a lo largo del año escolar, ya que las estructuras académicas de un colegio tradicional de educación formal, establecen el éxito de las labores a partir de pruebas estandarizadas que van en contravía de los enfoques epistemológicos decoloniales e interculturales, privilegiando la adquisición de contenidos a los reconocimientos y construcciones colectivas.

Otro de los resultados obtenidos fue, que desde el enfoque de los procesos formativos interculturales e inclusivos, se cambia de actor protagónico, pasando del estudiante con perspectivas, procesos y creaciones distintas, a los docentes que modifican su rol de poseedores del conocimiento a mediadores en la construcción de saberes dentro de una comunidad diversa, pero este proceso constante de formación y cambio, es detenido por las estructuras académicas nacionales e institucionales que nuevamente miden los avances basados en estándares que se alejan de las realidades de las comunidades educativas, generando que se retomen las herencias coloniales de los modelos pedagógicos y curriculares clásicos, pues estos garantizan resultados acordes a los estándares establecidos.

Entre la comunidad educativa a los estudiantes del programa de inclusión se les ha establecido un rol estático, lo que les permite su permanencia pero no su participación activa en la construcción o



abordaje de los contenidos establecidos, ellos deben agregarse a los procesos que sus otros compañeros están desarrollando, acción que administrativamente genera resultados favorables, debido a que paulatinamente logran una homogeneización entre los procesos de enseñanza, lo que conlleva a resultados favorables en los procesos evaluativos, sin embargo las subjetividades que enriquecen los espacios de formación no aportan en la construcción de un saber otro.

Los docentes de sexto grado expresan tener una gran disposición, para desarrollar los cambios en sus pedagogías y darles un enfoque decolonial; como también el participar y desarrollar un currículo intercultural, pero las dinámicas institucionales académicas y administrativas, basadas en el modelo TEAL( autogestión); hacen que sus tiempos de contemplación, análisis y desarrollo sean reducidos, lo que acarrea que con facilidad se caiga reiteradamente en modelos tradicionales que dejan de lado las iniciativas decoloniales e interculturales, es por ello, que al momento de proponer herramientas educomunicativas más participativas manifestaron resistencia a una cooperación que les implicará tener que aportar no solo sus experiencias y saberes, sino además de ello una mayor cantidad de su tiempo.

La Fundación Colegio Emilio Valenzuela, es una institución de carácter humanista, cualidad que se evidencia en el trato que su comunidad educativa tiene entre ellos, estableciendo relaciones fraternas y afables, sin embargo, al ser una institución privada entra en las dinámicas del mercado, donde compite en la búsqueda de nuevos estudiantes, acciones que dentro de su “buen nombre” han logrado destacar con los resultados que obtienen en las diversas pruebas estandarizadas nacionales e internacionales, lo que genera que la propuesta de un cambio radical en su modelo curricular y pedagógico no tome fuerza porque puede acarrear implicaciones económicas a largo plazo.

Por el contrario, en el subcampo de lo cultural y lo político en la vida diversa, sus procesos investigativos y epistemológicos han abierto un panorama de las miradas académicas permitiendo pensar y repensar los saberes otros, darle voz a los que son acallados y reivindicar los derechos por un buen vivir donde TODOS lo construimos y disfrutamos, pero es necesario que esta apuesta política abra

espacios y ponga el acento en otras subjetividades que piensan , actúan, sienten y entienden de forma distinta, personas con discapacidades, trastornos específicos del aprendizaje o neuro diversos, es un deber participar activamente de la pluralidad investigativa de estos procesos decoloniales e interculturales ya que les permite subvertir las hegemonías creadas y heredadas de los cánones dominantes.

## Referencias

- Ávila Ortiz, J. (2021). Pedagogías de la alteridad, experiencias educativas en la localidad de Usme, Bogotá. *Revista muesca*, 26, 293 - 308.  
<https://doi.org/http://revista.muesca.es/documentos/cabas26/18-%20Pedagogias%20de%20la%20alteridad.pdf>
- Angulo Aníbal R. León, L. N. (2005). Perspectiva crítica de Paulo Freire y su contribución a la teoría del currículo . *La Revista Venezolana de Educación*, 9(29).  
[https://doi.org/https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1316-49102005000200003&lng=es&tlng=es](https://doi.org/https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102005000200003&lng=es&tlng=es)
- Barbero, J. M. (1966). Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación. *Nómadas*(5).  
<https://doi.org/https://www.redalyc.org/pdf/1051/105118998002.pdf>
- Blanco G, R. (2006). La equidad y la inclusión social: unos de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 1 - 15.  
<https://doi.org/https://www.redalyc.org/pdf/551/55140302.pdf>
- Butos Erazo, R. C. (2020). Construcción de una pedagogía decolonial ...una urgente acción humana. *Revista historia de la educación colombiana*, 24(24), 15 - 44.  
<https://doi.org/https://orcid.org/0000-0003-4492-0370>
- Campos Covarrubias, G., & Lule Martínez, N. E. (2012). La observación, un método para el estudio de la realidad. *Revista Xihmai*, 7(13), 45 - 60.  
<https://doi.org/https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3979972.pdf>
- Castro Gómez , S. (2000). Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la invención del otro. En *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (págs. 88 - 98). CLACSO. [https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100708045330/8\\_castro.pdf](https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100708045330/8_castro.pdf)

Cerda Gutiérrez, H. (1994). *La investigación total. La unidad metodológica en la investigación científica*.

Editorial Magisterio.

Cobos, J. E. (octubre de 2010). Reconocimiento y valoración de la diversidad en las aulas . (F. S. Concha,

Entrevistador)

Cobos, J. E. (13 de agosto de 2020). Reconociendo y valorando la diversidad, una mirada desde la

neurociencias. (F. S. Concha, Entrevistador) <https://www.youtube.com/watch?v=5e0vwhYBwRs>

Congreso De La República De Colombia - CRC. (1994). *Ley general de educación*. Congreso De La

República De Colombia. [https://doi.org/https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-](https://doi.org/https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf)

[85906\\_archivo\\_pdf.pdf](https://doi.org/https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf)

Freire, P. (1996). *Pedagogía de la autonomía*. Paz e Terra SA.

<https://doi.org/https://buenosaires.gob.ar/areas/salud/dircap/mat/matbiblio/freire.pdf>

Freire, P. (1997). *Pedagogía de la esperanza*. Siglo XXI editores. [https://doi.org/https://redclade.org/wp-](https://doi.org/https://redclade.org/wp-content/uploads/Pedagog%C3%ADa-de-la-Esperanza.pdf)

[content/uploads/Pedagog%C3%ADa-de-la-Esperanza.pdf](https://doi.org/https://redclade.org/wp-content/uploads/Pedagog%C3%ADa-de-la-Esperanza.pdf)

Fundación Colegio Emilio Valenzuela - FCEV. (2023). *Manual de convivencia* . Fundación Colegio Emilio

Valenzuela. [https://doi.org/https://emiliovalenzuela.edu.co/wp-](https://doi.org/https://emiliovalenzuela.edu.co/wp-content/uploads/2019/12/manual2020.pdf)

[content/uploads/2019/12/manual2020.pdf](https://doi.org/https://emiliovalenzuela.edu.co/wp-content/uploads/2019/12/manual2020.pdf)

García Castaño, F. J., Rubio Gómez , M., & Fernández Echeverría, J. (6 de junio de 2018). *Las trampas de*

*la diversidad sobre la producción de diferencias en la escuela*. *Gazeta de antropología*:

<http://www.gazeta-antropologia.es/?p=5044>

García Castillo, A. M. (2020). Educación inclusiva y marco legal en Colombia. Una mirada desde la

alteridad y las diferencias. *Tesis psicológica: Revista de la Facultad de Psicología*, 15(2).

[https://doi.org/file:///C:/Users/user/Downloads/Dialnet-](https://doi.org/file:///C:/Users/user/Downloads/Dialnet-EducacionInclusivaYMarcoLegalEnColombiaUnaMiradaDe-7903724.pdf)

[EducacionInclusivaYMarcoLegalEnColombiaUnaMiradaDe-7903724.pdf](https://doi.org/file:///C:/Users/user/Downloads/Dialnet-EducacionInclusivaYMarcoLegalEnColombiaUnaMiradaDe-7903724.pdf)

Gimeno Sacristán, J. (1999). La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas. *Aula de innovación educativa*, 82, 73 -78.

[https://doi.org/https://altascapacidadescse.org/pdf/la\\_construccion\\_del\\_discurso.pdf](https://doi.org/https://altascapacidadescse.org/pdf/la_construccion_del_discurso.pdf)

Jiménez Naranjo , Y. (2012). Desafíos conceptuales del currículum intercultural con perspectiva comunitaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(52), 167 - 189.

<https://doi.org/https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v17n52/v17n52a8.pdf>

Jimenez Vargas , F., & Montecinos Sanhueza, C. (2019). Polifonía en educación multicultural enfoques académicos sobre diversidad y escuela. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 12(24), 105-128. [https://doi.org/file:///C:/Users/user/Downloads/Dialnet-](https://doi.org/file:///C:/Users/user/Downloads/Dialnet-PolifoniaEnEducacionMulticultural-7768753.pdf)

[PolifoniaEnEducacionMulticultural-7768753.pdf](https://doi.org/file:///C:/Users/user/Downloads/Dialnet-PolifoniaEnEducacionMulticultural-7768753.pdf)

López Ramírez, K. J. (2022). *Educación inclusiva y pedagogías otras: Reflexiones y aportes para una pedagogía humanizante*. Universidad Nacional de Colombia.

<https://doi.org/https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/81856/1070968512.2022pdf.pdf?sequence=3&isAllowed=y>

Méndez Reyes, J. (2021). *La pedagogía decolonial y los desafíos de la colonialidad del saber*. Universidad Politécnica Salesiana.

<https://doi.org/https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/20447/4/La%20pedagogi%cc%81a%20decolonial%20y%20los%20desafi%cc%81os.pdf>

Mignolo, W. D. (2005). *La idea de américa latina*. Gedisa editorial.

<https://doi.org/http://www.ceapedi.com.ar/imagenes/biblioteca/libreria/420.pdf>

Ministerio de Educacion de Chile. (s.f.). *Mineduc Interculturalidad*. Currículo Intercultural – Portal de Educación Intercultural: <https://peib.mineduc.cl/curriculo-intercultural/>

Ministerio de Educación Nacional - MEN. (2013). *Lineamientos de políticas de educación superior inclusiva*. Ministerio de Educación Nacional.

[https://doi.org/https://www.mineduccion.gov.co/1780/articles-357277\\_recurso\\_0.pdf](https://doi.org/https://www.mineduccion.gov.co/1780/articles-357277_recurso_0.pdf)

Ministerio de Educación Nacional - MEN. (2017). *DECRETO 1421*. Ministerio de Educación Nacional.

<https://doi.org/https://www.suin-juriscal.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/30033428>

Ministerio de Educación Nacional - MEN. (2018). *Interculturalidad*. MEN.

<https://doi.org/https://redes.colombiaaprende.edu.co/ntg/men/pdf/Interculturalidad.pdf>

Ministerio de Educación Nacional - MEN. (s.f.). *Currículo*.

<https://www.mineduccion.gov.co/1621/article-79413.html>

Ministerio de Salud - MINSALUD. (2017). *Ley Estatutaria 1618*. MINSALUD.

<https://doi.org/https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/PS/documento-balance-1618-2013-240517.pdf>

Ministerio Educación Nacional - MEN. (2017). Decreto 1421. Ministerio Educación Nacional.

<https://doi.org/https://www.suin-juriscal.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/30033428>

Monje Álvarez, C. A. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa*. Universidad Surcolombiana.

[https://doi.org/https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w25070w/Seman2/Guia\\_didactica\\_CAP1.pdf](https://doi.org/https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w25070w/Seman2/Guia_didactica_CAP1.pdf)

Narváez, M. A. (2018). *Comunicación educativa, educomunicación y educación mediática: una propuesta de investigación y formación desde un enfoque culturalista*. Universidad Pedagógica Nacional .

[https://doi.org/ https://doi.org/10.5294/pacla.2019.22.3.11](https://doi.org/https://doi.org/10.5294/pacla.2019.22.3.11)

Ortiz Ocaña, A. L., Arias López, M. I., & Pedrozo López, Z. E. (2018). Pedagogía decolonial: hacia la configuración de biopraxis pedagógicas decolonizantes. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 8(2), 201 - 203. <https://doi.org/https://doi.org/10.15359/rep.13-2.10>

Piza Burgos, N. D., Amaiquema Marquez, F. A., & Beltrán Baquerizo, G. E. (2019). Métodos y técnicas en la investigación cualitativa. Algunas precisiones necesarias. *Revista Conrado*, 15(70), 455 - 459.

<https://doi.org/http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v15n70/1990-8644-rc-15-70-455.pdf>

Presidencia De La República De Colombia. (1991). *Constitución política de Colombia*. Colombia: Corte Constitucional.

<https://doi.org/https://www.corteconstitucional.gov.co/inicio/Constitucion%20politica%20de%20Colombia%20-%20202015.pdf>

Quijano , A. (2014). *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina* . CLACSO.

<https://doi.org/https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140507042402/eje3-8.pdf>

Quijano, A. (2020). *Cuestiones y horizontes - Antología esencial* . CLACSO - UNMSM.

<https://doi.org/https://www.clacso.org/wp-content/uploads/2020/10/Antologia-esencial-Anibal-Quijano.pdf>

Sarramona Lopez , J., & Rodríguez Neira , T. (2010). Participación y calidad de la educación. *Aula Abierta* , 38 (1), 3 - 14. <https://doi.org/https://documat.unirioja.es/descarga/articulo/3214203.pdf>

Torres Martínez, M. L. (2012). Estereotipos, discapacidad y pedagogas infantiles en formación de la corporación universitaria iberoamericana. *Horizontes pedagógicos*, 14(1), 135 - 140.

<https://doi.org/https://horizontespedagogicos.iber.edu.co/article/view/110/83>

Tubino, F. (2002). Entre el multiculturalismo y la interculturalidad: más allá de la discriminación positiva. *Norma Fuller Interculturalidad y política: desafíos y posibilidades*, 51 - 76.

<https://doi.org/https://www.redalyc.org/pdf/340/34027019002.pdf>

Walsh, C. (2005). *Interculturalidad en la educación*. Ministerio de Educación del Perú.

[https://doi.org/https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/La%20interculturalidad%20en%20la%20educacion\\_0.pdf](https://doi.org/https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/La%20interculturalidad%20en%20la%20educacion_0.pdf)

Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viaña , L. Tapia , & C. Walsh , *Construyendo interculturalidad crítica* (págs. 75 - 96). Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello. <https://medhc16.files.wordpress.com/2018/06/interculturalidad-crc2a1tica-y-educacic2a6n-intercultural1.pdf>



## Anexos

## Anexo 1. Encuesta de satisfacción del año 2023 - SGC

Encuesta de satisfacción a padres de familia – SGC 2023																						
Población objeto de estudio	Objetivos	Variables /categorías	Preguntas y Respuestas abiertas.	Interpretación.																		
Padres de familia de los estudiantes del programa de inclusión.	Validar el impacto de las herramientas pedagógicas desarrolladas mediante instrumentos cuantitativos para identificar su impacto en las prácticas interculturales de la comunidad educativa de sexto grado del Colegio Emilio Valenzuela.	Pedagogía decolonial.	<p>¿Considero oportuno y pertinente el acompañamiento del orientador a cargo durante el año? 37 respuestas</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Respuesta</th> <th>Cantidad</th> <th>Porcentaje</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1</td> <td>0</td> <td>0%</td> </tr> <tr> <td>2</td> <td>0</td> <td>0%</td> </tr> <tr> <td>3</td> <td>5</td> <td>13,5%</td> </tr> <tr> <td>4</td> <td>10</td> <td>27%</td> </tr> <tr> <td>5</td> <td>22</td> <td>59,5%</td> </tr> </tbody> </table>	Respuesta	Cantidad	Porcentaje	1	0	0%	2	0	0%	3	5	13,5%	4	10	27%	5	22	59,5%	Mayoritariamente los acudientes sienten un buen proceso de acompañamiento desde el orientador del programa de inclusión que es quien sirve de mediador entre acudiente, docentes y estudiantes, para el desarrollo y ajustes razonables a los que se tenga lugar con cada estudiante del programa.
		Respuesta	Cantidad	Porcentaje																		
1	0	0%																				
2	0	0%																				
3	5	13,5%																				
4	10	27%																				
5	22	59,5%																				
Pedagogía decolonial.	<p>¿El seguimiento del orientador, para determinar las estrategias es el necesario? 37 respuestas</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Respuesta</th> <th>Cantidad</th> <th>Porcentaje</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1</td> <td>0</td> <td>0%</td> </tr> <tr> <td>2</td> <td>0</td> <td>0%</td> </tr> <tr> <td>3</td> <td>4</td> <td>10,8%</td> </tr> <tr> <td>4</td> <td>13</td> <td>35,1%</td> </tr> <tr> <td>5</td> <td>20</td> <td>54,1%</td> </tr> </tbody> </table>	Respuesta	Cantidad	Porcentaje	1	0	0%	2	0	0%	3	4	10,8%	4	13	35,1%	5	20	54,1%			
Respuesta	Cantidad	Porcentaje																				
1	0	0%																				
2	0	0%																				
3	4	10,8%																				
4	13	35,1%																				
5	20	54,1%																				

	<p>Currículo intercultural</p>	<p>¿Considera la exigencia académica acorde a las habilidades del estudiante? 37 respuestas</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Calificación</th> <th>Número de respuestas</th> <th>Porcentaje</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1</td> <td>0</td> <td>0 %</td> </tr> <tr> <td>2</td> <td>1</td> <td>2,7 %</td> </tr> <tr> <td>3</td> <td>2</td> <td>5,4 %</td> </tr> <tr> <td>4</td> <td>13</td> <td>35,1 %</td> </tr> <tr> <td>5</td> <td>21</td> <td>56,8 %</td> </tr> </tbody> </table>	Calificación	Número de respuestas	Porcentaje	1	0	0 %	2	1	2,7 %	3	2	5,4 %	4	13	35,1 %	5	21	56,8 %	<p>Las respuestas evidencian que los procesos académicos son satisfactorios en la materia de los estuantes del programa, información que se logra comprobar con los resultados académicos que terminado el primer semestre en sexto grado los estudiantes del programa logran aprobaciones del 90%.</p>
Calificación	Número de respuestas	Porcentaje																			
1	0	0 %																			
2	1	2,7 %																			
3	2	5,4 %																			
4	13	35,1 %																			
5	21	56,8 %																			
	<p>Interculturalidad. Pedagogía decolonial. Currículo intercultural.</p>	<p>Observaciones para mejorar</p> <p>Realizar reuniones periodicas de validación de pensum academico de los chicos.</p> <p>Los estudiantes de inclusión son muy sensibles y vulnerables a la evaluación de sus habilidades academicas y algunos necesitan más apoyo especialmente cuando la dificultad va aumentando con los grados escolares. Es importante que el Colegio amplie el área de Inclusión donde se prestan estos apoyos academicos con computadores, porque sin estos apoyos no tendríamos los resultados actuales , ojalá en algun momento se logre disponer de una sala con PCs para el apoyo academico de inclusión!</p> <p>Entiendo que la información en cuanto a las habilidades de mi hijo están disponibles para todos los maestros pero en ocasiones pareciera que no se</p>	<p>En las oportunidades de mejora escritas por los acudiente observa una persistencia en buscar que los proceso formativos de sus hijos se desarrolle de forma particular</p>																		

		<p>hiciera el debido estudio de cada caso y los profesores no saben realmente que estrategias implementar en el aula, se siente en ocasiones muy experimental.</p> <p>Mejor comunicación de la situación a todos los docentes pareciera que hay algunos que no conocen las limitaciones</p> <p>Comprendemos que la individualización de la educación especial trae muy retos para los docentes, pero muchas veces es la única forma de lograr el éxito académico y social de los niños con algún tipo de discapacidad o dificultades en el aprendizaje. El orientador hace un gran esfuerzo, pero no siempre los docentes se acoplan a las estrategias del orientador y resulta más fácil tratar a todos por igual lo que impide que los esfuerzos se vean en todas las áreas.</p> <p>Buen día. Siento una presión alta, a mi hijo le cuesta leer y todos los docentes lo presionan demasiado, no sé si esa presión haga parte del método, pero no quiero que el tema le genere frustración, si quisiera un poco más de asesoría al respecto.</p> <p>Tener un poco más de soporte dentro de las aulas por parte de los docentes, que no sea solo que el estudiante de inclusión se acerque al maestro ( a veces por vergüenza pública no lo hacen ) sino que también el docente se acerque al estudiante a realizar el apoyo correspondiente. Reprender y tomar medidas inmediatas con los estudiantes en clase por burlas generadas hacia sus compañeros que presentan alguna dificultad; que el docente que esta en el aula de manera inmediata reprenda, esto no se esta haciendo y se siguen generando burlas dentro de las aulas.</p>	<p>o individualizada, lo que va en contravía de proceso interculturales e incluyentes pues como puede desencadenar en proceso de discriminación positiva.</p> <p>Es de notar que para los acudientes es evidente que no todos los docentes están en la disposición de hacer los ajustes necesarios para proceso formativos incluyentes i equitativos.</p>
--	--	--	---

**Fuente:** Diego Alejandro Díaz.

**Nota:** La encuesta se realiza del 5 al 17 de junio de 2024, hace parte del proceso de evaluación del sistema de gestión de calidad institucional

SGC.


**Anexo 2. Encuesta de seguimiento y desempeño SGC 2023 - I**

Encuesta de seguimiento y desempeño – SGC 2023 - I														
Población objeto de estudio	Objetivos	VARIABLES /categorías	Preguntas y Respuestas abiertas.	Interpretación.										
Docentes de sexto grado.	Implementar herramientas pedagógicas que permitan a los docentes de sexto grado del Colegio Emilio Valenzuela desarrollar estrategias de enseñanza aprendizaje inclusivas para el desarrollo de un currículum intercultural.	Pedagogía decolonial. Currículo intercultural.	<p>Recuento de Cómo califica el acompañamiento y retroalimentación (Proceso de Inclusión): [Orientador escolar 6, 7 y 8 (Inclusión)]</p> <table border="1"> <caption>Recuento de Cómo califica el acompañamiento y retroalimentación</caption> <thead> <tr> <th>Categoría</th> <th>Frecuencia</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Excelente</td> <td>10</td> </tr> <tr> <td>Buena</td> <td>13</td> </tr> <tr> <td>Aceptable</td> <td>11</td> </tr> <tr> <td>Escasa</td> <td>3</td> </tr> </tbody> </table>	Categoría	Frecuencia	Excelente	10	Buena	13	Aceptable	11	Escasa	3	Los resultados evidencian que la estrategia de observación y retroalimentación docente ha logrado tener una aceptación favorable dentro de más de 50% del cuerpo docente, sin embargo, es necesario fortalecer los procesos de acompañamiento pues dentro pues hay un 20% de los docentes que no están satisfechos.
Categoría	Frecuencia													
Excelente	10													
Buena	13													
Aceptable	11													
Escasa	3													

**Fuente:** Diego Alejandro Díaz.

**Nota:** La encuesta se realiza el 17 de junio de 2024, hace parte del proceso de evaluación del sistema de gestión de calidad institucional SGC, se desarrolla de manera anónima para buscar resultados más reales.

**Anexo 3.** Encuesta de requerimientos de los docentes sexto grado.

Encuesta de requerimientos de los docentes sexto grado.					
Población objeto de estudio	Objetivos	Variables /categorías	Preguntas	Respuestas abiertas.	Interpretación.
Docentes de sexto grado.	Validar el impacto de las herramientas pedagógicas desarrolladas mediante instrumentos cuantitativos para identificar su impacto en las prácticas interculturales de la comunidad educativa de sexto grado del Colegio Emilio Valenzuela	Pedagogía decolonial.  Currículo intercultural.	En una o dos palabras escriba que requiere usted para hacer de su clase un espacio más intercultural e inclusivo.		La encuesta se realiza por medio de lista de recurrencia y las palabras que más se repitieron entre los docentes fueron: tiempo de planeación, tiempo, acompañamiento, información de los casos, libertad en las clases y autonomía. Esto nos permite inferir que la carga laboral y la estructura académica institucional son las principales barreras que se tiene para el desarrollo de clases más incluyentes donde la interculturalidad sea un producto del proceso de aprendizaje.

**Fuente:** Diego Alejandro Díaz.

**Nota:** La encuesta se realiza el 21 de junio de 2024, durante la reunión de nivel de sexto grado y se utiliza la aplicación Mentimeter de forma anónima y con la opción nube de palabras. Se realiza de esta manera a solicitud de las directivas y como primera estrategia para mejorar los resultados de la Encuesta de seguimiento y desempeño SGC 2023 – I.

**Anexo 4.** Caracterización pedagógica y PIAR aplicados en sexto grado.

Caracterización pedagógica y PIAR aplicados en sexto grado.					
Población objeto de estudio	Objetivos	VARIABLES /categorías	Herramienta	Respuestas.	Interpretación.
Docentes de sexto grado.	Implementar herramientas pedagógicas que permitan a los docentes de sexto grado del Colegio Emilio Valenzuela desarrollar estrategias de enseñanza aprendizaje inclusivas para el desarrollo de un currículum intercultural.	Pedagogía decolonial. Currículo intercultural.	Caracterización pedagógica y PIAR desarrollados en sexto grado.	<p>En el enlace pueden observar las caracterizaciones pedagógicas y PIAR desarrollados a los estudiantes de sexto grado:  <a href="https://drive.google.com/drive/folders/150iooyZx32RmFrKq-7b0REqKMtVIPEU6?usp=sharing">https://drive.google.com/drive/folders/150iooyZx32RmFrKq-7b0REqKMtVIPEU6?usp=sharing</a></p> <p>El acta corresponde a la evidencia cuando a los docentes se les presenta las herramientas y se explica su fin y formás de uso:</p>	Todos os estudiante pertenecientes al programa de inclusión se les desarrollo caracterizaciones pedagógicas y PIAR según necesidades, y a las totalidad de los docentes se les comparte estas herramientas y se les explica su formade uso, con el fin de que puedan tener mayor información de las características de sus grupos de trabajo y puedan planear sus clases a partir de esta información.

**Fuente:** Diego Alejandro Díaz.

**Nota:** Las herramientas desarrolladas contiene información sensible que no puede ser divulgada, su uso solo debe ser con fines académicos.

Anexo 5. Estrategias educomincativas desarrolladas sexto grado.

Estrategias educomincativas desarrolladas sexto grado.				
Población objeto de estudio	Objetivos	Variables /categorías	Herramientas	Interpretación.
Docentes de sexto grado.	Como la aplicación de herramientas pedagógicas aportan en el cambio progresivo de las prácticas formativas de la comunidad educativa de sexto grado del Colegio Emilio Valenzuela, para avanzar en cambios pedagógicos y curriculares, que hagan del proceso formativo una acción intercultural e inclusiva.	Pedagogía decolonial.  Currículo intercultural.	 <p><b>Guía Interactiva</b> Explicativa de las Discapacidades Programa de Inclusión Fundación Colegio Emilio Valenzuela</p> <p><a href="https://view.genial.ly/63584624f099910013586f3f/interactive-content-guia-interactiva-explicativa-de-las-discapacidades">https://view.genial.ly/63584624f099910013586f3f/interactive-content-guia-interactiva-explicativa-de-las-discapacidades</a></p> <p>PODCAST</p> 	

Fuente: Diego Alejandro Díaz.

Nota: algunas de las estrategias se desarrollaron con apoyo de los practicantes de las Pontificia Universidad Javeriana.

## Anexo 6. Observaciones de aula sexto grado.

Observaciones de aula sexto grado.																												
Población objeto de estudio	Objetivos	Variables /categorías	Herramientas	Interpretación.																								
Docentes de sexto grado.	Validar el impacto de las herramientas pedagógicas desarrolladas mediante instrumentos cuantitativos para identificar su impacto en las prácticas interculturales de la comunidad educativa de sexto grado del Colegio Emilio Valenzuela.	Pedagogía decolonial. Currículo intercultural.	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Notificación</th> <th>Correo</th> <th>Nombre del estudiante (Repetir en los 4 campos)</th> <th>Revisión</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Director</td> <td>ohernandez@emiliovalenzuela.edu.co</td> <td>Jeronimo Medina Lozano</td> <td>Fecha calendario 2023-03-01</td> </tr> <tr> <td>Director de inclusión</td> <td>jporras@emiliovalenzuela.edu.co</td> <td>Jeronimo Medina Lozano</td> <td>Tipo de Periodo Trimestre</td> </tr> <tr> <td>Docente</td> <td>spulido@emiliovalenzuela.edu.co</td> <td>Jeronimo Medina Lozano</td> <td>Periodo: 1</td> </tr> <tr> <td>Revisor</td> <td>ggarcia@emiliovalenzuela.edu.co</td> <td>Jeronimo Medina Lozano</td> <td>Hora: 3</td> </tr> <tr> <td>Grado</td> <td></td> <td>6</td> <td>Curso C</td> </tr> </tbody> </table>	Notificación	Correo	Nombre del estudiante (Repetir en los 4 campos)	Revisión	Director	ohernandez@emiliovalenzuela.edu.co	Jeronimo Medina Lozano	Fecha calendario 2023-03-01	Director de inclusión	jporras@emiliovalenzuela.edu.co	Jeronimo Medina Lozano	Tipo de Periodo Trimestre	Docente	spulido@emiliovalenzuela.edu.co	Jeronimo Medina Lozano	Periodo: 1	Revisor	ggarcia@emiliovalenzuela.edu.co	Jeronimo Medina Lozano	Hora: 3	Grado		6	Curso C	<p>Durante los proceso de observación es posible apreciar que durante los primeros meses del año los docentes logran desarrollar clases más incluyentes que de forma paulatina hacen que los proceso de interculturales tomen cuerpo, haciendo modificaciones curriculares pensadas desde las características de los estudiantes y no desde las estructuras académicas lo que puede interpretarse en una pedagogía decolonial incipiente, sin embargo al pasar el año escolar con más frecuencia se van reduciendo estos avances pues y se cae de nuevo en la repetición de los patrones estandarizados que hacen más ágil su proceso en relación a los objetivos establecidos por la institución.</p>
			Notificación	Correo	Nombre del estudiante (Repetir en los 4 campos)	Revisión																						
Director	ohernandez@emiliovalenzuela.edu.co	Jeronimo Medina Lozano	Fecha calendario 2023-03-01																									
Director de inclusión	jporras@emiliovalenzuela.edu.co	Jeronimo Medina Lozano	Tipo de Periodo Trimestre																									
Docente	spulido@emiliovalenzuela.edu.co	Jeronimo Medina Lozano	Periodo: 1																									
Revisor	ggarcia@emiliovalenzuela.edu.co	Jeronimo Medina Lozano	Hora: 3																									
Grado		6	Curso C																									
<table border="1"> <thead> <tr> <th>Ubicación en el aula</th> <th>Contenido de la clase</th> <th>Ajustes razonable.</th> <th>Participación del estudiante.</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Acorde a sus necesidades</td> <td>Supera las habilidades</td> <td>Acorde a las necesidades</td> <td>Activa</td> </tr> <tr> <td>Estaba en trabajo individual de adelantar la plataforma PLENO</td> <td>Jeronimo tiene un nivel de matematicas, Mas bajo de lo esperado, y planificado , es necesario reajustar el PIAR</td> <td>Trabaja acompañado con el Orientador en las actividades de pleno</td> <td>Se desorientado y desmotivado por las actividades con la presión constante logra culminar la actividad.</td> </tr> </tbody> </table> <p style="text-align: center;"><b>Estrategias-observaciones</b></p> <p>Se hace necesario apoyar a la docente en el reajustes del PIAR para el año 2023, es necesario bajar en nivel de profundidad de los contenidos, por lo tanto debe modificarse la habilidad y la competencia. Como parte de la estrategia de motivación se hablara con la madre de familia para que Jeronimo logre terminar las actividades.</p> <p style="text-align: center;">En el enlace pueden observar las caracterizaciones pedagógicas y PIAR desarrollados a los estudiantes de sexto grado:</p> <p style="text-align: center;"><a href="https://acortar.link/secefP">https://acortar.link/secefP</a></p>	Ubicación en el aula	Contenido de la clase	Ajustes razonable.	Participación del estudiante.	Acorde a sus necesidades	Supera las habilidades	Acorde a las necesidades	Activa	Estaba en trabajo individual de adelantar la plataforma PLENO	Jeronimo tiene un nivel de matematicas, Mas bajo de lo esperado, y planificado , es necesario reajustar el PIAR	Trabaja acompañado con el Orientador en las actividades de pleno	Se desorientado y desmotivado por las actividades con la presión constante logra culminar la actividad.																
Ubicación en el aula	Contenido de la clase	Ajustes razonable.	Participación del estudiante.																									
Acorde a sus necesidades	Supera las habilidades	Acorde a las necesidades	Activa																									
Estaba en trabajo individual de adelantar la plataforma PLENO	Jeronimo tiene un nivel de matematicas, Mas bajo de lo esperado, y planificado , es necesario reajustar el PIAR	Trabaja acompañado con el Orientador en las actividades de pleno	Se desorientado y desmotivado por las actividades con la presión constante logra culminar la actividad.																									

**Fuente:** Diego Alejandro Díaz.

**Nota:** Las herramientas desarrolladas contiene información sensible que no puede ser divulgada, su uso solo debe ser con fines académicos.



