

	GESTIÓN DE SERVICIOS ACADÉMICOS Y BIBLIOTECARIOS		CÓDIGO	FO-GS-15	
			VERSIÓN	02	
	ESQUEMA HOJA DE RESUMEN			FECHA	03/04/2017
				PÁGINA	1 de 1
ELABORÓ		REVISÓ	APROBÓ		
Jefe División de Biblioteca		Equipo Operativo de Calidad	Líder de Calidad		

RESUMEN TRABAJO DE GRADO

AUTORES:

NOMBRE(S) EDWIN ORLANDO **APELLIDOS** ROMERO SILVA

FACULTAD: EDUCACIÓN, ARTES Y HUMANIDADES

PLAN DE ESTUDIOS: MAESTRÍA PRÁCTICA PEDAGÓGICA

DIRECTOR:

NOMBRE(S) JAIDER **APELLIDOS** TORRES CLARO

TÍTULO DEL TRABAJO (TESIS): IMPACTO INTERCULTURAL DEL MIGRANTE VENEZOLANO ESCOLARIZADO EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE ZONA DE FRONTERA MUNICIPIO DE CÚCUTA

RESUMEN. En las instituciones educativas Carlos Pérez Escalante, Eustorgio Colmenares Babtista y Julio Pérez Ferrero del municipio de Cúcuta departamento Norte de Santander, frontera con Venezuela se pudo corroborar el impacto intercultural en las aulas, producto de la escolarización del migrante venezolano en este municipio. Los resultados obtenidos en el estudio investigativo mediante entrevistas, grupos focales y observación en el aula, posteriormente analizados evidencian una clara influencia de la población migrante venezolana, derivada de la interculturalidad en estas instituciones educativas. Los fenómenos migratorios, y el creciente número de migrantes venezolanos que ha llegado a nuestro país, en busca de mejores oportunidades para ellos y sus hijos, se ha venido incrementado el número de estudiantes venezolanos en las aulas de clase, y que ya son parte de nuestro sistema de educación.

PALABRAS CLAVES: Frontera, impacto, interculturalidad, migrante, aulas

CARACTERÍSTICAS

PÁGINAS: 148 **PLANOS:** **ILUSTRACIONES:** **CD ROOM:**

IMPACTO INTERCULTURAL DEL MIGRANTE VENEZOLANO ESCOLARIZADO EN
INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE ZONA DE FRONTERA MUNICIPIO DE CÚCUTA

EDWIN ORLANDO ROMERO SILVA

UNIVERSIDAD FRANCISCO DE PAULA SANTANDER
FACULTAD DE EDUCACIÓN, ARTES Y HUMANIDADES
PLAN DE ESTUDIOS DE MAESTRÍA EN PRÁCTICA PEDAGÓGICA
SAN JOSÉ DE CÚCUTA

2023

IMPACTO INTERCULTURAL DEL MIGRANTE VENEZOLANO ESCOLARIZADO EN
INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE ZONA DE FRONTERA MUNICIPIO DE CÚCUTA

EDWIN ORLANDO ROMERO SILVA

Trabajo de grado presentado como requisito para optar el título de Magister en Práctica
Pedagógica

Director

JAIDER TORRES CLARO
Magister

Codirector

DANIEL VILLAMIZAR JAIMES
Doctor

UNIVERSIDAD FRANCISCO DE PAULA SANTANDER
FACULTAD DE EDUCACIÓN, ARTES Y HUMANIDADES
PLAN DE ESTUDIOS DE MAESTRÍA EN PRÁCTICA PEDAGÓGICA
SAN JOSÉ DE CÚCUTA
2023

**MAESTRÍA EN PRÁCTICA PEDAGÓGICA
ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TRABAJO DE GRADO**

FECHA: 27 de abril de 2023
HORA: 9:30 am
LUGAR: Edificio Posgrado salón 301

TÍTULO: "IMPACTO INTERCULTURAL DEL MIGRANTE VENEZOLANO
ESCOLARIZADO EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE ZONA DE FRONTERA
MUNICIPIO DE CÚCUTA."

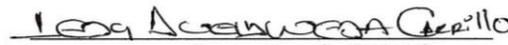
NOMBRE DEL ESTUDIANTE	CÓDIGO	CALIFICACIÓN
EDWIN ORLANDO ROMERO SILVA	1390763	(4.3) CUATRO.TRES

OBSERVACIONES: **APROBADA**

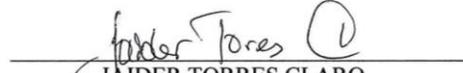
JURADOS: **NOTA**



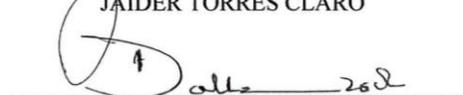
FREDDY ORLANDO CARVAJAL SUAREZ (4.3)



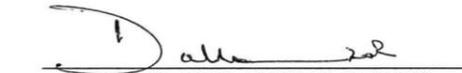
LEDY AVELLANEDA CARRILLO (4.3)

DIRECTOR: 

JAIDER TORRES CLARO

CODIRECTOR: 

DANIEL VILLAMIZAR JAIMES



DANIEL VILLAMIZAR JAIMES
Director Programa Maestría en Práctica Pedagógica

Dedicatoria

El éxito del ser humano radica en sus acciones, pero ningún ser humano puede llegar al éxito sin el apoyo y comprensión total de su familia y seres amados, a todos ellos he aquí el fruto de mis esfuerzos y su total apoyo.

A mi amada esposa Astrid Lorena, mi hermoso y amado hijo Tomás Santiago, por su gran paciencia y comprensión en los arduos momentos de trabajo. Sin su comprensión y apoyo nada de esto hubiere sido posible.

A mis amados padres por sus grandes consejos y la formación que hoy en día me permiten ser el ser humano que soy.

Agradecimientos

A todos los miembros de mi hermosa y gran familia que siempre brindaron una voz de apoyo y fortaleza en los exigentes momentos afrontados durante este proceso.

Y un gran agradecimiento al Doctor Daniel Villamizar Jaimes, por su apoyo, colaboración, asesoramiento y acompañamiento durante este gran esfuerzo y meta propuesta.

Tabla de contenido

	pág.
Introducción	13
1. Problema	16
1.1 Título	16
1.2 Descripción del problema	16
1.3 Formulación de la pregunta	22
1.4 Objetivos	23
1.4.1 Objetivo general	23
1.4.2 Objetivos específicos	23
1.5 Justificación	23
2. Marco referencial	29
2.1 Antecedentes	29
2.1.1 Antecedentes internacionales	29
2.1.2 Antecedentes nacionales	31
2.1.3 Antecedentes regionales	34
2.2 Base teórica.	36
2.2.1 Procesos de aprendizaje	41
2.2.2 Aprendizaje social y las emociones ante lo nuevo/ lo desconocido	42
2.2.3 Interacción y construcción del conocimiento	44
2.2.4 Saberes previos	46
2.3 Marco conceptual	47
2.4 Marco contextual	66
2.5 Marco legal	69

3. Metodología	72
3.1 Tipo y diseño de investigación	72
3.1.1 Diseño no experimental	73
3.1.2 Método descriptivo	74
3.2 Categorías preliminares	75
3.3 Contexto	75
3.4 Acceso al campo	76
3.5 Informantes clave: caracterización y criterios de selección	76
3.5.1 Criterios de selección de las instituciones educativas participantes	77
3.5.2 Criterios de selección de los informantes	77
3.6 Técnicas para la recolección de información	80
3.6.1 Entrevista semiestructurada	81
3.6.2 Grupos de enfoque	83
3.6.3 La observación	83
3.7 Validez de los instrumentos	85
3.8 Fases de la investigación	85
3.9 Procesamiento y análisis de los resultados	86
3.9.1 Criterios de rigurosidad de la investigación	87
3.9.2 Dimensión ética	88
4. Resultados	90
4.1 Identificación de las problemáticas pedagógicas que influyen en la enseñanza y el aprendizaje con base en la interculturalidad producto de la migración venezolana	91
4.1.1 Categoría problemáticas pedagógicas	92
4.2 Categorización de los factores que influyen en la enseñanza y el aprendizaje con base en la interculturalidad producto de la migración venezolana	98
4.2.1 Categoría factores influyentes	100

4.3 Interpretación del impacto intercultural en la práctica pedagógica de los docentes que trabajan con población migrante venezolana	107
4.3.1 Categoría Impacto intercultural	108
5. Conclusiones	117
6. Recomendaciones	121
Referencias bibliográficas	123
Anexos	141

Lista de tablas

	pág.
Tabla 1. Eje temático, categorías y subcategorías preliminares	75
Tabla 2. Instituciones seleccionadas claves	78
Tabla 3. Técnicas e instrumentos de recolección de datos.	80
Tabla 4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos.	80

Lista de figuras

	pág.
Figura 1. Triangulo didáctico	38
Figura 2. Problemáticas entrevistas	91
Figura 3. Problemáticas grupo focal	92
Figura 4. Problemáticas observación	92
Figura 5. Factores influyentes entrevista	99
Figura 6. Factores influyentes grupo focal	99
Figura 7. Factores influyentes observación	100
Figura 8. Impacto intercultural entrevistas	107
Figura 9. Impacto intercultural grupo focal	108
Figura 10. Impacto intercultural observación	108

Lista de anexos

	pág.
Anexo 1. Instrumentos	142
Anexo 2. Evidencias fotográficas	147

Introducción

Una sociedad o grupo de personas que ocupan un territorio, conviven con normas, leyes, derechos, deberes y al igual de importante su cultura. Esta cultura depende comúnmente de la zona de la región, país o incluso el continente del que son originarios. En una región o zona de frontera como la de Norte de Santander llegan constantemente migrantes provenientes de Venezuela por diversas razones. Muchos de estos migrantes Venezolanos tienen hijos, los cuales ingresan a nuestro sistema de educación colombiano, compartiendo así no solo espacios de formación sino de interacción cultural. Podemos decir que sus culturas y costumbres entran a formar parte de nuestro sistema de educación de alguna forma, ya que en técnica se está observando un fenómeno intercultural.

Catherine Walsh (1998) nos dice que, “en teoría y praxis, la interculturalidad puede interpretarse como una charla entre las culturas”, Sin embargo, esto debería ir más allá del mero contacto con las culturas e implicar un intercambio que se produzca en pie de igualdad y en igualdad de condiciones.... También, que aparte de ser un objetivo propuesto, la interculturalidad debe entenderse como una interacción de un proceso continuo, comunicación y aprendizaje entre sujetos, grupos y culturas que tienen diferentes valores, tradiciones y saberes. Debe enfocarse en incentivar la tolerancia y promoviendo las potencialidades de cada individuo a pesar de sus diferencias culturales y sociales. (pág. 7) De allí, que este estudio pretende una aproximación a la interculturalidad que puede surgir a partir de la migración en los procesos pedagógicos en instituciones educativas del Departamento Norte de Santander en el municipio de Cúcuta.

Este estudio constituirá una nueva percepción para próximas y futuras investigaciones y se sustentará, en principio, en los aportes de Taylor y Bodgan (1986) piensan en un amplio aspecto a la investigación de tipo cualitativo como “Aquella que muestra datos descriptivos: Las palabras mismas de las personas, habladas o escritas y lo que se puede observar de su comportamiento”(p. 20). La metodología partirá de indagatorias cualitativas, particularmente se toma el método descriptivo como eje que guiará el estudio.

La interculturalidad en las aulas de clase no es algo nuevo para nuestro sistema educativo, aún más siendo el municipio de Cúcuta una zona de frontera del departamento Norte de Santander. Lo que si nos tomó por sorpresa fue el continuo y evidente crecimiento en los últimos años del flujo migratorio venezolano, lo cual derivó en un crecimiento en la escolarización del migrante venezolano en el sistema de educación de la región. Este fenómeno migratorio pudo afectar de una forma positiva o negativa el proceso pedagógico en las aulas, derivándose de la interculturalidad evidente que traería consigo la escolarización de estos migrantes venezolanos. Ahora bien, es pertinente comprender como este factor intercultural puede impactar en las instituciones educativas y de qué manera genera un impacto en estas comunidades educativas y sus procesos pedagógicos.

La estructura general de este informe se develará en seis capítulos. El capítulo 1 describirá la situación problemática y en ella la descripción del problema en sí. Posteriormente se formulará dicho problema, con el debido planteamiento de los objetivos. Ya para el capítulo 2 se presentará la base teórica y el marco contextual así como el conceptual que apoya el informe y la investigación. El capítulo 3 conlleva la metodología, tipo y diseño de la investigación con sus categorías preliminares, descripción contextual, la forma de acceso al campo de investigación ,

así como las categorías preliminares, fases, criterios de rigurosidad. Para finalizar el capítulo 4 nos revelara los resultados del proyecto investigativo, reflejados en este informe final, así como las respectivas conclusiones en el capítulo 5 y las recomendaciones del mismo en el capítulo 6

1. Problema

1.1 Título

Impacto intercultural del migrante venezolano escolarizado en Instituciones Educativas de Zona de Frontera Municipio de Cúcuta

1.2 Descripción del problema

La presente investigación se encuentra enfocada en la interculturalidad como factor influyente en los momentos pedagógicos y la influencia de la misma como tal en ellos. Teniendo en cuenta percepciones e ideas de Val (2017), A nivel internacional, la interculturalidad relacionada con la migración se suma a los debates nacionales e internacionales , impidiendo un discurso intercultural homogéneo. La palabra "cultura", que encierra elementos tan profundos como el esquema de valores o la forma de vida, y se ha ejemplificado de diversas formas según el contexto de la historia y la percepción analítica , se distingue de otros términos por sus diversos acentos continentales, nacionales y regionales. Por ello , las migraciones pueden inspirar nuevas estrategias organizativas para las prácticas pedagógicas de las instituciones receptoras.

Con respecto a la migración, en el ámbito internacional, según datos de la Organización de la Naciones Unidas – ONU (2020), se estima que el 3.6% de la población mundial era migrante, esto equivale aproximadamente a 280,6 millones de personas, cantidad que tendió al aumento en los últimos 20 años. El 7.6% de esta corresponde a la migración en el continente americano, siendo Estados Unidos el país que más población migrante recibe, con un total de 50,6 millones

de migrantes internacionales a mediados del año 2020. En los países suramericanos, Argentina lidera la lista con una cifra de 2,3 millones de migrantes internacionales seguido de Colombia que presenta un total de 1,9 millones de migrantes internacionales para mediados del año 2020.

Es decir, que a lo largo de la historia se han presentado grandes flujos migratorios entre los países latinoamericanos siendo uno de los más mencionados, el masivo éxodo de los venezolanos hacia diferentes países del continente en los últimos años. Con respecto a la migración de venezolanos, según cifras del Banco Mundial (2020), y del Alto Comisionado de las Agencia de las Naciones Unidas para los Refugiados ACNUR (2020), desde 2016 y hasta noviembre de 2019 salieron de Venezuela 4,6 millones de personas, y el 80% de ellas se encuentran en otros países de Latinoamérica, cuyos principales receptores son Ecuador, Perú, Chile y Colombia en donde Colombia es el país que ha presenciado el mayor choque de migración.

Según reportes de Migración Colombia (s.f, citado en Portafolio, 2021), en nuestro país radican más de 1.700.000 venezolanos, de los cuales el 40% se encuentran albergados en las ciudades de Bogotá, más de 337.594, Barranquilla, 96.360, Cali 59.343, Medellín 89.187 y Cúcuta 96.133. A nivel departamental la lista es encabezada por Norte de Santander con 187.864 migrantes.

Del total de la población migrante venezolana, según Migración Colombia (2020, citado en Redacción Mundo, 2021, párr.7), “el Ministerio de Educación Nacional proyecta un crecimiento poblacional de 350.000 migrantes en edad escolar”. Estos son los datos oficiales. Pero hay que comprender que no todo migrante se encuentra de forma legal, lo que podría dar una idea de que estas cifras podrían triplicarse. En razón de ello, el Gobierno Nacional se ha comprometido a

facilitar el ingreso a la red de educación a los jóvenes escolares migrantes. Es por esto que, de acuerdo con Migración Colombia (2020), del año 2018 al año 2020 incremento en diez veces más el número de estudiantes venezolanos con minoría de edad, inscritos en instituciones educativas privadas y públicas de Colombia.

Entonces, estos procesos de migración en la sociedad colombiana, particularmente en las instituciones educativas, aparecen cargados de innumerables aspectos interculturales. Refieren García y Restrepo (2019) y Gonima, Tamayo y Mosquera (2021), que las discusiones sobre cooperación intercultural y tolerancia han vuelto a la sociedad colombiana con la llegada de un número importante de inmigrantes venezolanos. Las oleadas migratorias, especialmente las provenientes de Venezuela, tienden a incrementar la diversidad cultural de Colombia como una de las naciones receptoras. Aunque no es la única fuente de diversidad cultural en la sociedad colombiana, las migraciones representan una reestructuración de varias industrias, incluidas las instituciones educativas. Porque la migración tiene un impacto significativo en cómo se forman las personas en cuanto a cómo abordan la educación y la enseñanza.

En consecuencia, la interculturalidad, un subproducto de la migración, es un término cargado de significados que puede aplicarse a la identidad, las minorías, la lengua, la inmigración o la integración, y como resultado, ha sido estudiado y examinado desde muchos otros campos del conocimiento. De allí, que este estudio pretende una aproximación al impacto intercultural de la población migrante venezolana escolarizada en instituciones educativas de zona de frontera, municipio de Cúcuta.

La interculturalidad, en contextos escolares, para Rivera, Galdós y Espinoza (2020), es concebida “convencionalmente como el producto de conocimientos, actitudes, valores, entre otros; por la presencia de minorías culturales”(p. 390) o del establecimiento de nuevas comunidades migrantes. Con frecuencia se asume que tanto la población autóctona como la inmigrante conforman grupos con perfiles socioculturales distintos. Es más común en unos lugares que en otros que las minorías tengan en su interior varios signos distintivos más o menos numerosos y más o menos conocidos.

Las poblaciones receptoras de las comunidades migrantes, según Rodríguez (2018) y Ríos (2020), a pesar de parecer homogéneos en su autora, no lo son como tales en su configuración real. Los inmigrantes tampoco crean típicamente grupos grandes y cerrados o viven en bolsillos que son verdaderamente monoculturales. Independientemente de cuán asimétricamente ocurran , los procesos migratorios siempre resultan en una aculturación recíproca. Por eso , es particularmente erróneo enmarcar el problema como una lucha entre la mayoría original de la población y aquellos que acaban de incorporarse a ella.

Para Bracho (2020), Como factor de pluralización de la vida social y educativa , las migraciones se hacen más notorias cuanto más homogénea es la sociedad de acogida. Aunque muchas veces se oculta , la diversidad cultural arraigada en el territorio colombiano se complementa con una nueva diversidad palpable: la cultura venezolana. Como resultado , en las instituciones educativas colombianas están presentes personas de diversos orígenes que defienden modos alternativos de aprendizaje de una cultura diferente. Esto hace posible que la instrucción debe ajustarse para organizarlo teniendo en cuenta los conocimientos y experiencias de estos nuevos estudiantes.

Sin embargo, Bracho (2020) y Baena, y Cardona (2021), refieren que la realidad con respecto a enseñanza de los contenidos que surgen de la Interculturalidad de los grupos de inclusión, cualesquiera que estos sean, en la actualidad, son poco utilizados como objetos de conocimiento en las instituciones educativas. Como dice López y Guarín (2019) y Leal (2019), Colombia tiene una sociedad excluyente que se observa cada vez más en las aulas, donde se consigue una serie de desigualdades construidas históricamente. Sus habitantes son estigmatizantes, donde la mirada a los grupos sociales diferentes (migrantes, afro, indígenas) se da desde una visión excluyente. Las personas con alguna diversidad cultural son vistas de manera diferente en una sociedad que no reconoce su identidad, ni su cultura, ni su ser.

Lo anterior es más preocupante, sobre todo en Colombia, pues es probable, que la escasa incorporación a la escuela de los estudiantes provenientes de otras culturas con necesidades diferentes, tenga relación con situaciones asociadas al escaso conocimiento, por parte de los maestros, sobre los procesos pedagógicos de estudiantes con otros saberes y necesidades. Además, como investigadores, se ha observado que los docentes necesitan más formación en el manejo de contenidos interculturales y contribuir a mejorar la integración de estos estudiantes. Pareciera que la enseñanza de los estudiantes multidiversos con otras formas de ser y pensar se convierte en un asunto que requiere de ayuda de orientadores y psicólogos educativos.

Así mismo, como plantea Castellaro y Peralta (2020) y Valenzuela y Miño (2021), en el sector educativo colombiano, muy poco se desarrollan actividades que favorezcan el aprendizaje significativo, para que, a nivel cognitivo, los niños migrantes puedan relacionar la información nueva de la cultura colombiana con los saberes que ya poseen. Pues, en la enseñanza de los

estudiantes migrantes no aparecen contenidos asociados a los saberes interculturales y se privilegia la copia, el dictado y los cuestionarios como actividades cotidianas.

Las causas que anteceden esta problemática, se presentan también las instituciones educativas de los municipios de frontera del Departamento Norte de Santander. Pues en estas instituciones es muy escaso los contenidos producto de la interculturalidad, que motiven más al estudiante, proveniente de otras culturas como la venezolana, en el desarrollo de las actividades. Además, los investigadores del presente estudio han observado bajas competencias de los maestro, para atender a los escolares migrantes, uso de temáticas repetitivas para la enseñanza como si todos los alumnos fueran iguales, que no despiertan el suficiente interés, además, la falta de ambientes más dinámicos para la enseñanza es uno de los problemas a resolver en la zona de frontera.

De igual modo, en las instituciones educativas de frontera, los investigadores han detectado que la diversidad cultural, es estudiada en situaciones de discriminación que, en algunos casos refleja xenofobia tanto por parte de los estudiantes como docentes y otros actores. Y siguiendo a Baena y Cardona (2021), en la medida que se introducen en la institución aspectos de la cultura venezolana y al confluir formas de vida antes distintas y claramente diferentes , surge un cuadro de conflictos reprimidos que se caracteriza por un triple riesgo: Riesgo de que se abandone la cultura de cada comunidad inmigrante en favor de la que exige la escuela, riesgo de que culturas más fuertes obstaculicen a las más débiles; finalmente, riesgo de que la cultura regional santandereana se una a la recién llegada y se debilite.

Al respecto, los estudiantes extranjeros, incluso los mismos estudiantes nativos, pueden verse a sí mismos como seres excluidos de una sociedad que los ve con cierta indiferencia. En algunos casos, los estudiantes ven con recelo al otro y ellos mismos pueden tener una percepción negativa, quizá, más impuesta por la sociedad que construida personalmente, sobre todo cuando se trata de dar a conocer sus propios saberes. Esto puede llevar a otro factor que puede estar asociado con la pérdida de identidad de los migrantes venezolanos que luego incursionan en nuestro sistema de educación colombiano. Pues, según Cano, Villegas, González y Montoya (2020), para que se adapten a las nuevas costumbres del país donde nacieron como inmigrantes, estas personas deben adquirir hábitos y formas de vida diferentes a su cultura originaria. Esto incluye cambiar todo, desde hábitos alimenticios hasta preferencias musicales.

En este orden de ideas, surgen algunas premisas de investigación que tiene su origen en las inquietudes y fundamentos teóricos que dan pie a los investigadores a un proceso de búsqueda de evidencias para apropiarse del tema. De allí, que el punto de inicio, pasa por cuestionamientos, que a medida que avance la investigación, se irán haciendo los ajustes pertinentes

1.3 Formulación de la pregunta

En principio se plantea la siguiente interrogante ¿Cual es el impacto de la interculturalidad de la población migrante venezolana escolarizada en instituciones educativas del municipio de Cúcuta, frontera del departamento Norte de Santander?

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo general. Develar el impacto intercultural de la población migrante venezolana escolarizada en instituciones educativas de zona de frontera del departamento Norte de Santander

1.4.2 Objetivos específicos. Identificación de las problemáticas pedagógicas que influyen en la enseñanza y el aprendizaje con base en la interculturalidad producto de la migración venezolana.

- Categorizar los factores que influyen en la enseñanza y el aprendizaje con base en la interculturalidad producto de la migración venezolana.
- Interpretar el impacto intercultural en la práctica pedagógica de los docentes que trabajan con población migrante venezolana

1.5 Justificación

Según la UNESCO (s.f.), la interculturalidad “ es la interacción equitativa de múltiples culturas generando expresiones de cultura compartidas, por medio del diálogo y la tolerancia” (párr. 1). La Interculturalidad viene a ser el intercambio respetuoso de conocimientos y tradiciones, actitudes y valores; mediante el diálogo, comunicación y los aprendizajes constantes sobre las diferencias culturales migratorias que se dan dentro de los procesos pedagógicos en las aulas de las instituciones educativas del municipio de Cúcuta, Norte de Santander, Colombia.

Zimmermann (1999, citado en Vigil, s.f.) manifiesta que la idea político-pedagógica de interculturalidad, que puede definirse como un cúmulo de actividades y deliberaciones tendientes a acabar con las relaciones interculturales negativas y conflictivas. Visto de otra forma como un camino que conlleva, al mutuo entendimiento, a la tolerancia cultural, al respeto por lo diferente y a sentar bases pacíficas en las relaciones culturales.

Siendo el motivo de nuestra investigación, el impacto de la interculturalidad, familiaricémosnos con el concepto: En su diccionario, La Real Academia Española define impacto en uno de sus apartados como “Efecto producido en la opinión pública por un hecho, una decisión oficial, una noticia, un desastre, etc.”. Moliner, M. Diccionario de uso del español. Madrid: Gredos; 1988. La palabra impacto, según el diccionario proviene de la voz “*impactus*”, del latín tardío y significa choque u colisión, que dejan un efecto muy fuerte en alguien o algo resultante de una acción. Adentrándonos más en la historia, el uso del término intercultural “primeramente usado en países andinos” Se aceptó no simplemente como responsabilidad de una sociedad sino como un destello de la conducta y cultura del mundo indígena, “preparando a través de la educación para desenvolverse en un marco pluralista enmarcado por la discriminación de los indígenas”. (Chodi, 1990, citado en Alcívar, Aguirre, Ortiz, & Luna, 2016). Esto nos da un contexto para definir qué es una influencia intercultural, que luego se puede describir como “la capacidad que poseemos para generar percepción y [cambiar][...] nuestra conducta o comportamiento [de acuerdo con el entorno]” (párr.14)..

Esta investigación se justifica, por cuanto en las instituciones del departamento Norte de Santander se observa el ingreso de estudiantes migrantes provenientes de Venezuela, grupos étnicos, afrodescendientes y nativos de la comunidad y cada uno de ellos trae algo que aportar

desde su cultura y sus conocimientos ancestrales. En un país como Colombia, donde el no reconocer las diferencias de los demás ha provocado tanta violencia y desigualdad social, es pertinente que se empiece a visibilizar las estrategias que deben utilizar las instituciones para que la interculturalidad tenga la importancia que merece. Identificar las estrategias que fomentan la interculturalidad de los estudiantes en condiciones migratorias, es una forma de fortalecer el aprendizaje porque se hace más visible los saberes interculturales ante los estudiantes, y también genera mayor preocupación por su aplicación por parte de los profesores.

Ahora bien, el foco de atención de este estudio son los docentes que orientan estudiantes de básica primaria, sus procesos de formación, el paso a la educación media y técnica, por lo cual se recalca la importancia de la realización de esta investigación, con la finalidad de develar el impacto en los momentos pedagógicos de los maestros norte santandereanos ante el fenómeno migratorio venezolano en las aulas de clase, en aras de comprender todo lo que este fenómeno social involucra y percibir sus posibles impactos en pro de responder a las necesidades de educación del sector y de la integración de la población migrante venezolana, sin entorpecer los objetivos de la educación colombiana propuestos y orientados por el Ministerio de Educación Nacional, La Secretaria de Educación Departamental y la Secretaria de Educación Municipal.

Surge un gran reto para el sistema educativo colombiano. “Atender a la población migrante venezolana e incluirla dentro de las practicas pedagógicas de nuestro contexto” Esto puede ser visto de una forma muy sencilla y normal para muchas personas, las cuales pueden emitir conceptos como “Eso es poner más sillas en el salón y ya”, “Pues el profesor saca más copias que las del año pasado y reparte” Pero esto va más allá de un simple lugar en el aula y la cantidad de material pedagógico.

Entre otros aspectos, este proyecto surge del interés por investigar el tema de la Interculturalidad. El deseo de la investigadora brota por cuanto se logró reflexionar sobre la Interculturalidad en estudiantes migrantes, la cual está presente en cada uno de los espacios donde los estudiantes, de diversos grupos sociales, hacen vida; y es interesante revisar este eje temático con el fin de observar si, el mismo, genera o no problemas de adaptación y/o de relaciones humanas en los participantes en la investigación. Así como también revisar lo que ocurre en los procesos pedagógicos y en el encuentro con el otro.

De igual manera, se puede decir que los conocimientos interculturales son de gran importancia en muchos aspectos de la vida diaria en las instituciones educativas, pues, los estudiantes pasan horas en un salón de clase, compartiendo vivencias y experiencias junto a gran número de compañeros de estudio. Por lo tanto, es de gran beneficio e importancia conocer si los conocimientos de cada grupo social se incorporan a las actividades. Por ello, en principio, este estudio busca dejar un aporte significativo a la educación de estudiantes migrantes, que les permita caminar hacia una convivencia sana, donde el respeto sea el eje que motorice la vida de los estudiantes. Entre los aportes más significativos se pueden destacar los siguientes:

a). Desde el punto de vista metodológico y epistemológico, siguiendo las ideas de Perrenoud (2000, p.14) y Sánchez (2020, p.34), se busca construir nuevas maneras de abordar temas asociados a la educación a partir del tópico sobre la Interculturalidad, con estudiantes migrantes, por lo cual vale la pena clarificar que, en los planteamientos de la nueva didáctica el docente, debe proponerse desarrollar integraciones de elementos que provienen del trabajo colectivo, para que los diversos grupos sociales puedan interactuar de manera operativa. Por ello, la investigación sirve como punto de apoyo para que el docente desarrolle actividades con la

función de acercar a los estudiantes entre ellos. De igual manera, desde esta investigación se desea proponer nuevos aportes teóricos para el trabajo con estudiantes provenientes de los distintos grupos sociales (migrantes, indígenas, afrodescendientes y nativos) para lo cual se busca reconocer que el saber docente sobre este eje temático, es fundamental para establecer una relación eficaz entre los estudiantes en condiciones migratorias.

b). En el ámbito pedagógico, en concordancia con Quichimbo y Méndez (2020, p.33). la mayor relevancia de este estudio es poder demostrar que no existe dificultad de vincular el tema, sobre la Interculturalidad en la didáctica que permita la construcción de un proceso de enseñanza que cada vez respete más las maneras de ser de los estudiantes en aras de una convivencia basada en valores. En tal sentido, se espera dejar un camino abierto (impreso en el modelo teórico - pedagógico que se aspira proponer) para que los docentes trabajen el tema con base en el desarrollo de otras alternativas que promuevan el debate y la reflexión hacia nuevas maneras del trabajo pedagógico.

Por otra parte, cuando se piensa en el problema que generó el asunto investigativo, en términos educativos, inmediatamente se cae en distintos aspectos asociados a los conocimientos que parten de la Interculturalidad que se genera en las instituciones educativas. En este sentido, Stang, Riedemann, Stefoni y Corvalán (2021), explica que la interculturalidad es una construcción multifacética que describe integralmente las representaciones internas y subjetivas de la experiencia que incluyen componentes perceptuales, cognitivos y emocionales .

Entonces, con este estudio se trata de evidenciar los diferentes factores que influyen positiva o negativamente en la práctica pedagógica de los docentes del Norte de Santander ante la constante migración de población estudiantil venezolana. Es coherente realizar esta investigación porque permite cualificar el impacto de la población estudiantil venezolana que ha venido migrando al sistema de educación colombiano, y se ubica en la línea de investigación: problemáticas socioeducativas e intervención en contextos de Maestría en Práctica Pedagógica de la Universidad Francisco de Paula Santander.

2. Marco referencial

2.1 Antecedentes

En esta investigación se presentan estudios previos. Al respecto se hace una revisión de diversas investigaciones asociadas al tema, de las cuales se presentan algunas de carácter internacional y otras publicadas en el ámbito nacional y regional colombiano.

2.1.1 Antecedentes internacionales. En Ecuador, González y Vélez (2019), presentaron un estudio titulado: *Inmigrantes venezolanos en el contexto ecuatoriano: análisis de las relaciones interculturales*. Este trabajo, producto de tesis doctoral, fue presentado en la IV Conferencia Internacional de Investigación Multidisciplinaria por investigadores de la Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador.

El propósito del estudio fue analizar relaciones interculturales del migrante venezolano en Ecuador. La investigación fue cuantitativa e incluyó a 190 residentes de nacionalidad venezolana en las localidades de Guayaquil y Quito. Los resultados mostraron que los mayores problemas están relacionados con la discriminación y seguridad social percibida. El aspecto sociocultural, que impulso sus actitudes hacia la integración, reveló sus importantes valores de interés y voluntad de ser parte de la sociedad ecuatoriana.

Las aportaciones de la investigación mencionada están referidas a echar una mirada al marco teórico para buscar nuevas fuentes bibliográficas que permitan ampliar algunos aspectos de la teoría en el análisis de los resultados. Al respecto, se revisará algunas teorías sobre interculturalidad donde se plantea el dilema del migrante y donde se discuta sobre cómo debería

ser esta temática, aspectos que pueden contribuir a profundizar el marco teórico y resultados de dicha investigación.

En Chile, para la Universidad Autónoma de Chile, los investigadores, Brito, Basualto & Urrutia (2020), presentaron un estudio sobre la *Migración, interculturalidad y educación. Un horizonte posible*. Su propósito fue considerar los desafíos que la actual realidad multicultural trae a la cada vez mayor migración internacional, exponiendo las tensiones sociales provocadas por los procesos migratorios y por ende la necesidad de un proyecto de educación política cultural e intercultural. Para ello se utilizó una metodología bibliográfica documental que tuvo como objetivo, por razones epistemológicas, promover la construcción de una sociedad chilena que enfrentara la realidad de la migración desde una dimensión intercultural. Los resultados del artículo muestran la base epistemológica de la migración como derecho humano, creencia que posibilita la convivencia pacífica en la tierra. La conclusión es que la educación intercultural ha subido a la agenda pública para sustentar normativas vinculantes que permitan superar las tensiones sociales relacionadas con los procesos migratorios.

Entre las aportaciones al estudio sobre la competencia intercultural deja un esbozo a los discursos dominantes que se asocian a la interculturalidad, que permitió una revisión al proceso teórico para, de alguna manera, tomar ideas que coadyuven a organizar el presente estudio. Uno de los aspectos a revisar y que puede contribuir con la propuesta que se desarrollará es la manera como se aborda el tema de la migración a través del dialogo y el consenso por parte de los miembros de dicha comunidad, para la toma de diferentes decisiones que les competen a todos.

En España, los investigadores Leiva, Alcalá, García y Santos (2022), dieron a conocer un estudio sobre la *promoción de Competencias Interculturales y Uso de las TIC: Hacia una Universidad Inclusiva*. El objetivo del presente estudio fue obtener información sobre las valoraciones de los maestros sobre las posibilidades de las TIC y la comunicación para promover el adquirir competencias interculturales por parte de la comunidad estudiantil. La metodología fue de tipo cualitativa a través de focus group, aplicados a 14 maestros de la Universidad de Málaga (España). Los resultados develan que los profesores participantes utilizan herramientas digitales para adquirir conocimientos y no para incentivar la comunicación cultural. Una de las conclusiones más importantes, es la mejora educativa continua de acuerdo con didácticas de tipo inclusivo, creativas y digitales en los momentos pedagógicos.

Entre las aportaciones a la investigación sobre competencias interculturales deja una mirada a los discursos dominantes asociados a la interculturalidad. Este estudio destaca la importancia de pensar la intervención social desde la perspectiva de los servicios sociales con políticas de reconocimiento y presencia de saberes interculturales . El estudio se enmarca en torno a la idea de diversidad cultural a través de la migración.

2.1.2 Antecedentes nacionales. González (2019), presentó una disertación sobre el *desarrollo de la competencia comunicativa intercultural: formación de identidades en un contexto colombiano*. Tuvo como fin documentar y experimentar identidad de los estudiantes en las clases de español como lengua extranjera (ELE), se presenta una investigación cualitativa que incluye ejemplos de instrucciones explícitas para la criticidad reflexiva sobre la formación de la identidad, etnografía participante, literacidad crítica y educación emocional, con

el fin de estudiar percepciones sobre la identidad, estereotipos, memoria histórica y el postconflicto en Colombia.

Entre los resultados se plasman opiniones y actitudes de reflexión sobre la formación de la identidad de los estudiantes participantes mediante instrucciones explícitas y diferentes enfoques para estudiar complicados temas en Colombia como lo son la memoria histórica, los estereotipos y el conflicto armado. De esto se concluye que el hombre no está completamente estructurado sino que evoluciona constantemente y de forma consciente. Con este objetivo en mente, es necesario estructurar orientaciones claras para lograr una reflexión crítica sobre el desarrollo identitario en curso.

El trabajo presentado permitió revisar el proceso metodológico y teórico. Un aspecto que se debe considerar y podría contribuir al estudio, es el manejo del tema de los estereotipos, permitiendo un correcto análisis de los resultados. Guzmán & Muñoz (2020), en la Fundación universitaria Los Libertadores de Bogotá disertaron sobre: Tejiendo interculturalidad en una escuela para todos: Su objetivo se basó en construir la interacción intercultural en una escuela para todos con la participación de estudiantes Wuaan y mestizos del primer ciclo del colegio Compartir. La metodología fue de tipo cualitativa y correspondió a los parámetros de la investigación educativa “IEA”.

Sus resultados en la fase de diagnóstico revelaron la preocupación de los estudiantes por el medio ambiente y la naturaleza, y la afición por las artesanías. En respuesta a estos intereses y necesidades, fue posible proponer y desarrollar metodologías basadas en el aprendizaje basado en proyectos que dieron lugar a la creación del proyecto “Compartiendo Nuestros Mundos”. En concl

usión, el proyecto pudo demostrar que el intercambio de conocimientos, experiencias, idiomas, culturas y formas de vida se basa en los principios de la interculturalidad en una escuela para todo. La empatía, la solidaridad y el respeto a la diversidad enriquecen enormemente el trabajo en el aula y representan una estrategia eficaz para la interacción intercultural en las escuelas.

Las aportaciones de la investigación mencionada están referidas a echar una mirada al marco teórico para buscar nuevas fuentes bibliográficas que permitan ampliar algunos aspectos de la teoría en el análisis de los resultados del diagnóstico. Al respecto, se revisará teorías sobre interculturalidad donde se plantea el dilema de buscar un encuentro de culturas, solidaridad y respeto a la diversidad en un país, como Colombia, y donde se discuta sobre cómo debería construirse la interculturalidad, aspectos que pueden contribuir a profundizar el marco teórico y metodológico de la investigación.

Aliaga, Flórez, García y Díaz (2020) presentaron un trabajo bajo el título: *La integración de los venezolanos en Colombia: discurso de líderes inmigrantes en Bogotá y Cúcuta*. Cuyo objetivo fue estudiar la configuración de la integración social imaginada de los migrantes venezolanos a través de entrevistas con líderes migrantes residentes en las ciudades de Bogotá y Cúcuta. El enfoque exploratorio tuvo un carácter cualitativo y se escogieron Bogotá y Cúcuta para su selección por representar los contextos territoriales con mayor índice población venezolana. Entre los resultados, se lograron identificar campos semánticos descritos por los líderes como base para promover el proceso de integración: “la necesidad de asesoría e información, la precariedad e informalidad del empleo, las relaciones entre Colombia y Venezuela, la caracterización de la población inmigrante, la conciencia del fenómeno y evitación

de situaciones de conflicto”. La contribución de este estudio nos permite observar la importancia de la interacción intercultural, que debe reflejar nuevos enfoques de la realidad pedagógica.

2.1.3 Antecedentes regionales. En el ámbito regional, Bracho (2020), presentó un estudio denominado: *Integración Intercultural de Niños Inmigrantes en Edad Escolar de la Zona de la Frontera*. El objetivo se basó en incentivar inclusión de los niños migrantes al sistema de educación de Colombia en el contexto de las instituciones educativas del Municipio San José de Cúcuta Norte de Santander. Su metodología fue de tipo descriptivo. En las conclusiones se puede observar que las cantidades de niños inmigrantes son un fenómeno creciente tendiente a permanecer zonas de frontera en el departamento Norte de Santander.

Los aportes del estudio permitieron de alguna manera explorar el proceso metodológico para obtener ideas que ayuden a organizar este estudio. Un aspecto a revisar, que puede contribuir a la propuesta que se está desarrollando, es la forma en que se aborda el tema migratorio a través del diálogo y el consentimiento entre los integrantes de la comunidad para que compitan por la toma de decisiones diferentes que les permitan beneficiarse a todos.

Castillo (2020), presentó una investigación bajo el título: *Análisis de las políticas públicas migratorias sobre la población migrante venezolana en la ciudad de Cúcuta*. Trabajo presentado para la Maestría en Administración de Organizaciones de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia – UNAD. Tubo como finalidad determinar el impacto en el desarrollo socioeconómico del municipio de Cúcuta, a partir del análisis de la política migratoria presentada en el documento CONPES 3603 y el plan municipal de desarrollo de Cúcuta 2020-2023. El método se baso en el enfoque hermenéutico.

Sus hallazgos permiten reflexionar sobre el hecho de que el gobierno no brinda suficiente apoyo institucional o planes relacionados con la frontera a nivel departamental , lo cual es una de las razones por las cuales la ciudad de Cúcuta enfrenta actualmente graves consecuencias socioeconómicas. Uno de los efectos menos esperados de la afluencia de venezolanos a la ciudad, se concluye , es que Colombia, el país que los recibe , carece de la infraestructura y los recursos necesarios para hacer frente a la migración masiva que no ha disminuido hasta el día de hoy.

La investigación mencionada anteriormente ha contribuido a mirar el marco teórico para encontrar nuevas fuentes bibliográficas sobre la migración que permitan ampliar algunos aspectos teóricos en el análisis de los resultados. En este sentido, se revisarán algunas teorías que abordan el problema migrante y debaten cómo debe tratarse este tema; estos aspectos podrían ayudar a dilucidar los hallazgos de la investigación .

En Cúcuta, los investigadores de la Universidad Francisco de Paula Santander, Paz, Chacón, y Solano (2020), presentaron un estudio sobre *realidad socioeconómica de la población migratoria venezolana en Cúcuta*. La finalidad del estudio fue analizar la realidad socioeconómica de la población migrante venezolana en Cúcuta Norte de Santander a partir desde el cierre de fronteras del año 2015. El estudio fue de naturaleza descriptiva y se basó tanto en el estudio documental como en la entrevista estructurada , lo que permitió la recolección directa de datos de los sujetos del estudio. Los hallazgos muestran que los venezolanos desarraigados y deportados que quedaron atrapados en la catástrofe humanitaria optaron por dejar atrás una vida impactada negativamente en aspectos sociales , educativos y laborales; un aspecto muy significativo es que producto del nivel económico más bajo. Se concluye que la situación migratoria afecta a colombianos y venezolanos, generando preocupación entre los

gobiernos de ambos países debido al ritmo de crecimiento de la crisis humanitaria y trayendo como consecuencia efectos socioantropológicos, particularmente en el sistema de salud, la disponibilidad de alimentos y medicinas, e impactos ambientales; Ambos países y sus gobiernos solicitaron asistencia a la OMS para luchar contra los efectos perjudiciales de este problema en la región de frontera.

Los aportes de la investigación mencionada, permiten analizar la migración que se genera desde el hermano país Venezuela, en parte debido a una búsqueda de alimentación y salud; e implica nuevas maneras de abordar el tema de la interculturalidad, en aquellas instituciones educativas receptoras de estudiantes en condiciones de migración. Esto permitirá profundizar los hallazgos relacionados con los flujos migratorios para tener distintas maneras de abordar lo teórico y metodológico del presente estudio.

2.2 Base teórica.

Al traer a la discusión el tema objeto de estudio, en las aulas de clase de educación primaria, básica y media, como es la interculturalidad y migración se debe mencionar los dos grandes paradigmas que por años han influenciado el ámbito educativo: el conductismo y el constructivismo.

En el marco del conductismo se tomarán los aportes de Skinner (1970), Delval (1986), Díaz y Hernández (2004) y Pérez (2012), nos aportan ejemplos que muestran que pensar es un comportamiento y refleja cierto tipo de respuesta provocada por circunstancias complejas. El comportamiento es manejado por estimulantes, que señalan el momento adecuado para el

refuerzo. Además, se presentan reglas que se desarrollan como resultado de la exposición a una variedad de situaciones, lo que permite a los individuos construir reglas que, a su vez, influyen en su comportamiento posterior. Sería una conducta operante, pero sus factores de control no afectarían específicamente el resultado.

Dentro del paradigma constructivista, Castorina (2008) refiere que las interacciones y los presaberes se consideraran esenciales para obtener conocimiento nuevo enmarcándose en los procesos interculturales. En palabras de Ausubel (1976, p.7) “El aprendizaje significativo del hombre se propicia por la interacción de nuevos datos con las ideas concernientes”, y que el adquirir nuevos conocimientos depende de los presaberes que ya existen en la estructura cognitiva. Porlán (2002), aporta que el cognitivismo fue creado por psicopedagogos de gran nombre, como Bruner, Ausubel y Piaget. Según ellos, el aprendizaje se da cuando se presentan variaciones sutiles en el conocimiento. Para Tintaya (2016), así como Piaget y para Vygostky, el aprendizaje se basa en las interacciones sociales.

Teniendo en cuenta estos dos aspectos, ahora nos enfocaremos a la teoría que se aborda en este estudio, está referida al enfoque de Brousseau (1986), quien plantea **la teoría de las situaciones didácticas**. En este sentido, Castillo y Popayán (2017), afirman que la teoría de las situaciones del aula se basa en la teoría constructivista de Piaget porque, según Brousseau (1986), un estudiante aprende adaptándose a un entorno que contiene contradicciones, dificultades y desigualdades. Este conocimiento, derivado de la adaptabilidad del estudiante, se demuestra mediante respuestas frescas que sirven como evidencia de lo aprendido.

Por situación didáctica, según Brousseau (1986), se entiende una situación creada deliberadamente por el docente para obligar a los alumnos a adquirir un conocimiento específico a través del proceso de constitución. La situación educativa se planifica en función de las actividades de resolución o tratamiento de problemas. Estas actividades se desarrollan en el salón de clases en un lugar conocido como “triángulo didáctico”, cuyas caras indican combinaciones de interacción dadas entre los personajes principales, como se ve en la siguiente diagrama:

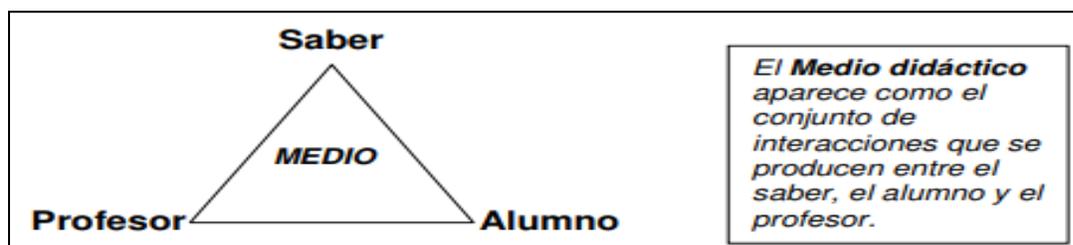


Figura 1. Triángulo didáctico. Fuente. Brousseau (1986)

La situación educativa se planifica en función de las actividades de resolución o tratamiento de problemas. Estas actividades se desarrollan en el salón de clases en un lugar conocido como “triángulo didáctico”, cuyas caras indican combinaciones de interacción dadas entre los personajes principales

Esta teoría propuesta por Brousseau, es acorde a nuestro objeto de estudio, debido a que además de ser el docente, el estudiante, y el saber quiénes giran en torno a un medio, este mismo medio puede verse afectado significativamente por diversos factores, uno de ellos nuestro objeto de estudio, la interculturalidad y todas las interacciones sociales que consigo conlleva. hora bien, Hernández e Infante (2017), siguiendo a Piaget (1972), implican que la interacción social

es un entorno en el que los estudiantes debaten sus ideas, todas ellas transculturales, y estas discusiones sirven como fuente de tensión cognitiva. Por ello, Piaget (1972) deja claro que “la reestructuración cognitiva, sólo es posible cuando se entra en desacuerdo con otros” (p. 21) debido a que existe un conflicto cognitivo resultante de la interrelación de un individuo con el entorno social, esto provoca un desequilibrio interno que cambia los modelos mentales de una persona. Aspectos que fueron retomados por Coll y Gómez (1994), sobre la relevancia de la intervención docente en la construcción de nuevos conocimientos provenientes de diversas culturas.

En este orden de ideas, visto los aspectos de interacción y construcción del conocimiento como elementos caracterizadores de la interculturalidad y la migración, se plantea que los mismos permiten entre otros, un estudio de las diversas culturas, así como procesos de enseñanza y aprendizaje. Estos tres ejes se pueden constituir en categorías preliminares con el fin de dar cuenta de cómo la relación entre los participantes, pone en riesgo los eventos de Interculturalidad producto de la migración.

En el caso de la educación, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura-UNESCO. (2005), propone una comprensión de la diversidad cultural. Lo mismo exige compromisos y aperturas de la escuela, de los docentes y de todos los demás participantes en ella. Para poner horizontes a tales compromisos y aperturas, hay que partir de una actitud abierta, diferenciadora. Debe discutirse un enfoque que reconozca la naturaleza de diferente en torno con la cognición y concepciones de la persona.

El punto de vista de Cubero (2017) y García (2018), haciendo referencia en el momento de revisión de una conducta orientada del acto hacia el inicio. Esto implica la necesidad de un diálogo entre diversos temas y culturas, lo que exige condiciones horizontales. Los sujetos en interacción deben pensarse desde esta interactividad más que desde individuos abstractos. La suposición es que, dado que la necesidad de abrirse y superar la aversión surge cada vez que se desarrolla una relación con una persona difícil, los lugares de encuentro se crean a partir de una necesidad compartida.

Aquí, es prudente traer a colación las ideas de las Naciones Unidas (2001), En cuanto a la declaración de tipo universal en torno a la diversidad cultural, que establece que la promulgación de la educación y la cultura en humanidades para la justicia, la libertad y la paz son esenciales para una humanidad digna. Además, en su primer artículo, recomiendan promover la libertad de intercambiar ideas mediante el uso del lenguaje y la imagen. En consecuencia, uno de los derechos culturales que están representados en los instrumentos internacionales es la diversidad cultural.

Por lo cual, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura-UNESCO. (2005), menciona que la cultura debe verse como la colección de rasgos que nos distinguen espiritual, material, intelectual, emocional y afectivamente o que definen a una sociedad o a un grupo de individuos e incluyen, además de las artes y la literatura, formas de convivir, valores sociales, tradicionales y creencias. La cultura, para Colunga y García (2016) y Abric (2004), se encuentra en el centro de los argumentos acode al tiempo sobre la identidad, la cohesión social y el desarrollo de la economía basada en el conocimiento. Por lo tanto, es lógico que las mejores garantías de paz y seguridad internacionales incluyan el respeto por la diversidad

cultural, el diálogo, la tolerancia y la cooperación fundamentados en el entendimiento y la confianza mutuos.

En las sociedades actuales cada vez más diversificadas, para la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura-UNESCO. (2005), Es crucial asegurar una comunicación armónica entre personas y grupos con aspectos culturales diversos, dinámicos y pluralistas. Por ello, Pelli (2004) y Cubero (2017), refiriéndose a las políticas que fomentan la participación de todos los individuos y su inclusión en la sociedad para mantener cohesión en la sociedad , la salud y la paz. Y según Molina, Martínez, Mosquera y Mojica (2009), En este sentido, el pluralismo cultural es la respuesta política a la realidad de la diversidad cultural. El desarrollo de habilidades creativas que sustentan la vida pública es fomentado por la pluralidad cultural , que está indisolublemente ligada a un entorno democrático. Para continuar profundizando en la temática sobre diversidad cultural se toman las subcategorías preliminares asociadas a la estigmatización, las representaciones sociales y convivencia escolar.

2.2.1 Procesos de aprendizaje. Los aprendizajes que deben lograr los estudiantes en las instituciones educativas, de acuerdo con Corbetta, Bonetti, Bustamante y Vergara (2018) y Covarrubias (2019), siguen siendo siempre de primer orden en toda la sociedad, ya que es la que se establece como necesaria para el surgimiento y desarrollo de las personas y del la sociedad. Desde el punto de vista social, señalan Fernández y Malvar (2019) y Gallego, Vargas, Peláez, Arroyave y Rodríguez (2020), el aprendizaje es un procedimiento de acuerdos complejo que se

da en todos los escenarios educativos, desde el ámbito del hogar hasta las instituciones educativas, pasando por los diversos contextos comunales.

En este proceso, según Gallego, Vargas, Peláez, Arroyave y Rodríguez (2020), el niño juega un papel activo en el que sus necesidades e intereses entran en conflicto con su interés sociales, político, cultural y económicos del entorno en el que vive, sacando a relucir constantemente la importancia de las habilidades que está desarrollando y es importante fomentar y desarrollar desde una edad temprana.

Desde el punto de vista del sujeto, según Piaget (1972), el aprendizaje se construye de manera individual desde las instancias cerebrales. Al respecto, Piaget (1972), puso énfasis en las acciones del sujeto e hipotetizó que a través de transformaciones, ya sean acciones reales o simbólicas, el sujeto construye gradualmente su comprensión. En este conjunto de ideas, Gimeno (2015), se agrega que, con base en las teorías piagetianas, esta construcción progresiva involucra tanto elementos estructurales fijos como cambiantes, y que los cambios en los elementos estructurales dependen del desarrollo, el cual está influenciado por las interacciones de muchos factores diferentes. En este sentido, se profundiza en tres subcategorías seleccionadas: aprendizaje social y las emociones ante lo nuevo/ lo desconocido, interacción y construcción del conocimiento y saberes previos.

2.2.2 Aprendizaje social y las emociones ante lo nuevo/ lo desconocido. El aprendizaje adquirido en la sociedad, es el producto de trabajo más esencial que debe utilizarse en la instrucción es sin duda el conocimiento que se ha adquirido a través de la interacción social, ya que este es el vínculo para la formación y fortalecimiento del tejido social. Según la

Organización Mundial de la Salud (O.M.S, 2020), la construcción de nuevos saberes genera nuevas emociones ante lo desconocido, particularmente en los estudiantes migrantes quienes llegan llenos de incertidumbres y expectativas, ante los nuevos emprendimientos sociales y ambientales.

Pues, según Buitrago y Molina (2021), como migrantes, los estudiantes con esta condición, deben aprender a modificar su estilo de vida. A comprender nuevas formas sociales que, en algunos, causa emociones de rechazo a lo desconocido para él y su entorno familiar. En el nuevo contexto, de acuerdo con Núñez, Castro, Tapia, Bruno y León (2020), para adaptarse al nuevo medio, uno debe identificar y aprender nuevas formas de vivir buscando información a través de varios medios , filtrándola y eligiendo la fuente más relevante .

Para Colunga y García (2016), en esta nueva etapa de aprendizaje, el estudiante en condiciones de migración, debe modificar ese proceso del acercamiento social, ya que en algunos casos, para interactuar con otros, ya sean compañeros de estudio o cualquier persona, deben presentarse, decir su nombre y país de origen, lo que puede causar rechazo por parte de los estudiantes nativos. Ya que en su país de origen era costumbre intercambiar ideas y experiencias personales cara a cara , compartir espacios y vidas , y hacerlo con el fin de establecer sus lazos afectivos , sociales y comportamentales y crear una vida comunitaria con sin más protagonismo que su nombre. Por su parte, Hurtado (2015), refiere que, en un nuevo aprendizaje, particularmente ante una situación de migración requiere de la persona todo su tiempo para pensar, analizar y gestionar todos sus recursos intrínsecos y manejar una postura con sus nuevos compañeros, a quienes debe explicar el porqué de su condición migratoria y esto puede causar emociones de tristeza y angustia ante todo lo que es nuevo.

Además, hay que aprender a identificar los riesgos, y algunas personas pueden emitir juicios morales dirigidos a los inmigrantes. Otros, en cambio, serán solidarios con la comunidad migrante, reduciendo los prejuicios y forjando comunidad a través del intercambio de valores, con potencial para manejar los componentes de la gestión de la inteligencia emocional. Al ser resilientes y adaptables al cambio, impulsarán la confianza de los migrantes en el futuro. Sin duda, la migración es un proceso de aprendizaje en el que cada ser humano considera la realidad social que ha construido a partir de su propia historia personal, a partir de sus creencias, normas, aspiraciones y bagajes compartidos, sin dejar de distinguirse unos de otros. Sin embargo, al fin y al cabo, todo el mundo constituye un fenómeno social.

Por lo cual, siguiendo a Goleman (2010) y Bourdieu (2011), Los docentes deben mostrar a los alumnos que las emociones son un componente importante de la vida y del desarrollo humano y están vinculadas a diversos factores objetivos como subjetivos. El desarrollo emocional, para Valenzuela y Miño (2021) Es un proceso que acompaña a los individuos desde que nacen y continúa a lo través de su vida, y también se puede potenciar a través de acciones y procedimientos educativos. Por ello, Buitrago y Molina (2021) y Bolaños (2016), señalan que los maestros juegan un papel crucial para apoyar a los estudiantes a generar y fortalecer su inteligencia emocional dentro del salón de clases, particularmente cuando hay estudiantes con necesidades especiales presentes.

2.2.3 Interacción y construcción del conocimiento. En las últimas décadas, los migrantes, que han cruzado fronteras hacia nuevas formas de vida, han mostrado un impresionante crecimiento a nivel mundial. Esto, unido a las crecientes demandas de transformaciones pedagógicas ha llevado a los sistemas educativos a revisar permanentemente sus ejes curriculares

y sus formas de enseñanza, que todavía, en algunos casos, se mantienen ancladas en la vieja transferencia de conocimientos a través de un tablero.

Las transformaciones pedagógicas para adaptarlas a los nuevos tiempos, según Rodríguez y Clares (2006), para los cuales no existen barreras. Por ello, el tipo de interacción característica de la educación tradicional con el uso del tablero, debe transformarse en la actualidad. Porque, de lo contrario, no da paso a una educación para la interculturalidad que tome en cuenta la interacción y construcción del conocimiento de los estudiantes migrantes.

A través de la interacción cultural y la construcción del conocimiento , los estudiantes ponen a disposición de los demás sus propios conocimientos, experiencias y habilidades , potenciando así el conocimiento colectivo del grupo. Son, por tanto, un componente esencial del aprendizaje cooperativo y, más ampliamente, de la construcción social del conocimiento.

Hoy en día, como señala Amuchástegui, Del Valle y Renna (2017), a pesar de la variedad de propuestas y modelos , parece unánime que la interacción y construcción de conocimiento debe ser vista como uno de los factores clave que posibilitan el desarrollo de competencias de aprendizaje a lo largo de la vida. Al respecto, Moreno (2012), piensa que las interacciones en los procesos de aprendizaje suceden entre un estudiante y otro, solos o en equipo. También Castellaro y Peralta (2020), refieren la interacción aprendiz-Instructor, en donde es el estudiante quien envía un mensaje al profesor esperando su retorno. De igual modo, Tadeu (2001) y Carrasco (2021), implican que un análisis de las interacciones debe ser el foco de la construcción del conocimiento social.

Carrasco (2021) y Castellaro y Peralta (2020), piensan que las aulas de clase deben crear el entorno apropiado para lograr la interacción entre los actores educativos que les permita un aprendizaje en un ambiente agradable, sin dificultades técnicas, que permitan el desarrollo de los contenidos de manera fluida. Para ello, se deben integrar las ideas de los profesores y de los estudiantes quienes pueden proponer tópicos a ser discutidos en un intercambio social. Pues el conocimiento logrado a partir de las interacciones, puede ampliarse, básicamente, por la exposición de la diversidad de opiniones de los participantes en condiciones de migración.

2.2.4 Saberes previos. Las estrategias didácticas y los andamiajes adecuados que se generan desde las áreas de estudio, pueden mantener el equilibrio entre lo que el estudiante en condiciones de migración hace y lo que la escuela demanda. La dinámica de este equilibrio puede proporcionar una formación sólida que da mayores posibilidades al estudiante tanto nativo como migrante, para el crecimiento, desarrollo y persistencia en el aula, favoreciendo la mejora de su rendimiento académico. Es responsabilidad de los docentes asegurarse de que la metodología de enseñanza, los materiales utilizados y los recursos disponibles permitan que todos los estudiantes aprendan y desarrollen su capacidad intelectual e intelectual al máximo.

En este orden de ideas, Acosta, Escanaverino y Cubillas (2020), se refieren a cómo los estudiantes se comportan en clase y cómo interactúan con los métodos de enseñanza, ya que esto permite a los profesores comprender e incorporar al proceso de enseñanza los conocimientos previos de cada estudiante, así como los conocimientos que son el resultado de su cultura. Los resultados académicos mejoran a medida que aumenta la similitud entre la forma de enseñanza del maestro y la forma de aprendizaje de los estudiantes. De acuerdo con Pimienta (2012), Creemos que la variedad de formas individuales en que los estudiantes ven, recuerda y piensan,

así como las muchas formas en que aprenden , almacenan y aplican el conocimiento en un entorno social. El método de aprendizaje preferido por una persona en particular o un grupo de preferencias personales para hacer algo, como lo demuestran conductores distintivamente diferentes.

Por ello, Llamazares (2015) y Pimienta (2012), se afirma que hay una serie de variables que inciden en el estilo de aprendizaje , y que cada alumno mostrará diferentes enfoques de aprendizaje en función de sus experiencias previas y del entorno en el que se desarrolle. Al traer a la discusión el tema objeto de estudio, como son los saberes previos en el marco de la interculturalidad de los estudiantes migrantes, se pretende profundizar en las concepciones que analizan la construcción del conocimiento. De igual manera, siguiendo los postulados de Piaget (1976), Ausubel (1976) & Bruner (1998), autores retomados por Villegas & Pereira (2015), explican que los conocimientos previos se forman teniendo presente aquellas costumbres adquiridas de las culturas de las personas y es así que se puede hablar de interculturalidad.

2.3 Marco conceptual

En este segmento del informe se identifica algunos conceptos asociados con el desarrollo del trabajo el grado. En tal sentido, se presentan puntos relacionados con aspectos de la interculturalidad y la migración, tratados o no en el marco teórico, y necesarios para la comprensión del texto. Por lo tanto, estos no se presentan como una exposición de simples definiciones, sino que los mismos permiten profundizar algunos aspectos sobre el desarrollo del estudio.

Interculturalidad y migración: Para hablar de interculturalidad se hace necesario referenciar el significado de la expresión. Al respecto, este vocablo es una palabra compuesta de dos términos; inter y culturalidad. Al tomar lo que plantea el Diccionario de la Real Academia Española (2014) sobre estas palabras, se consigue que; inter quiere decir en medio y cultura significa modos de vida; lo cual, se podría resumir que se está en presencia de un espacio que tiene por afinidad dos sistemas de conocimiento. Estos deben permitir, según Rubí, De la Barra, y Schaefer (2016) por una parte; entender a los estudiantes con culturas diferentes y, por otra parte; establecer relaciones operativas para afrontar las situaciones estudiantiles que surgen de los diversos entornos que hacen vida en las instituciones educativas.

En los entornos de Educación Primaria y secundaria, quizá, más que en ningún otro, se observan múltiples diferencias donde emergen diversos sistemas de conocimiento donde se pone sobre la mesa la cultura de cada uno. Por ello, se hace necesario precisar con Castillo y Guido (2015), que la interculturalidad que surge producto de la migración de venezolanos en Colombia, particularmente la que surge en contextos educativos, es un encuentro de saberes entre los migrantes y los nativos.

Entonces, cuando se plantea la Interculturalidad y Migración se puede decir, siguiendo las ideas de Villalta (2016), que, para que la mezcla intercultural ocurra de manera significativa en las instituciones educativas rurales, se deben considerar estrategias de adaptación. En este sentido, la interculturalidad resultante de la migración debe tener en cuenta los aprendizajes previos de las interacciones de los estudiantes migrantes y nativos en el nivel educativo, que asume en el aula misma, contribuye al crecimiento o modificación de la identidad cultural, y que esto sólo se posibilita a través de encuentros interculturales.

En cuanto a las interacciones de los estudiantes migrantes y nativos, como aspecto fundamental para que surja la Interculturalidad, se puede decir que, es a partir de una relación recíproca que se hace evidente los saberes previos. Sobre la importancia de las interacciones en las aulas de clase; se seguirá las aportaciones de Rubí, De la Barra, y Schaefer (2016), Castellano, Efstathios, Sánchez, Torres y Reiban (2018); Godoy, Varas, Martínez, Treviño y Meyer (2016) y Porlán (2002), afirman que el contenido desarrollado a través de la interacción estudiante-profesor sirve como componente de socialización. Además, se incluyen instrucción adecuada y excursiones que se originan en las áreas de estudio, que pueden mantener un equilibrio entre lo que hace el estudiante migrante en el salón de clases y lo que la institución espera de él.

Diversidad cultural. Para, García (2018), la diversidad cultural implica diversidad de aspectos difíciles de separar. Así, por ejemplo, su estudio político - social permitiría una forma de entender la cultura autóctona frente a otras. Pues según, Molina, Martínez, Mosquera y Mojica (2009), la diversidad cultural actual en la educación brinda la oportunidad de reformular las ideas de las personas sobre sí mismas como comunidades, integrando elementos políticos y culturales para crear una escuela que sea inclusiva y no margine a los estudiantes, brindando educación para el futuro, donde prevalezca el respeto mutuo tanto dentro de la escuela como en las familias y comunidades.

En este sentido, siguiendo las ideas de García (2018), es necesario generar espacios para que las instituciones educativas interactúen con la diversidad cultural que contribuya a la formación de la propia identidad y aceptación de los demás en el campo educativo. De esta manera, se sientan las bases educativas para que los estudiantes con estatus de inmigrante no tengan que

dejar atrás su identidad cultural con la finalidad de obtener derechos de ciudadanía. De allí que, Cubero (2017) y Petit (2012), no argumentan que es esencial que las instituciones educativas promuevan el desarrollo de valores que combinen con el respeto y la utilización del conocimiento de las personas inmigrantes, porque puede haber numerosas respuestas a numerosas preguntas que quedan sin respuesta en los diversos campos del conocimiento.

Estigmatización. La palabra estigma, de acuerdo con Kessler (2012) y Ruiz (2017), de origen griego y hace referencia a la marca física que se deja en las personas que se consideran anormales o por debajo de los demás. Las marcas físicas a fecha de hoy han desaparecido, pero el estigma aún existe debido a uno o múltiples factores, como edad, necesidades especiales, clase, creencias religiosas, y sexualidad. Varias de estas características conducen con frecuencia a que una sociedad se niegue a aceptar a tales individuos como uno de sus miembros. De acuerdo con Callejas y Piña (2005), históricamente, la idea de un estigma ha sido que es una cualidad que devalúa enormemente a una persona a los ojos de los demás. A través de un uso extensivo y diseminación en el discurso diario, la sociología alcanzará una posición teórica.

La categorización según López, Laviana, Fernández, López, Rodríguez & Aparicio (2008), tiene como finalidad determinar qué se puede esperar de alguien que está registrado bajo tal o cual categoría es el objetivo de este ejercicio, es decir, consiste en un conocimiento práctico del orden que permite a los sujetos realizar elecciones en base a un pequeño número de señales, la clase de relación se puede desarrollar con otra persona u otros. Si está cerca o lejos, es agradable o desagradable, o si uno puede ver al otro como una amenaza u oportunidad potencial. De igual modo, Campo y Herazo (2015), citan el hecho de que resaltar el contexto es crucial para

comprender el fenómeno de la estigmatización en el sector educativo, especialmente para los estudiantes migrantes.

Representaciones sociales. Al hablar de las representaciones sociales como componente de la construcción de todo lo que surge de la interculturalidad en los salones de la escuela primaria; Se menciona que estos son objetos y que se cree que existen fuera de la conciencia. Entonces, de acuerdo a Materán (2008) Las representaciones sociales están fuera de la experiencia del individuo cognoscente. Las representaciones sociales según Moscovici (1979) son entidades casi intangibles que se originan a partir del discurso que se caracteriza por la interacción del sujeto .

En el contexto de las representaciones sociales que actúan como bloques de construcción para todo el aprendizaje intercultural que tiene lugar en las aulas de los primeros años; primero, se analizará los postulados de Moscovici (1979). Posteriormente se revisarán autores que van desde los clásicos hasta los actuales, como, Vygotsky (1985), Jodelet y Guerrero (2000), Abric (2004), Castorina y Barreiro (2004), Materán (2008), Cortassa (2010), Carrasco (2015), Olivares (2015), Jaquinet, Rivero y Garnache (2016), Villamañan (2016) y Jodelet (2018). Todos coinciden en que las representaciones sociales se desarrollan a través de la interacción con los textos (orales y escritos) Son cruciales para la construcción de significado en la comunicación intercultural y están integrados en el lenguaje y la práctica.

Las propuestas de Moscovici (1961). se pueden utilizar para condensar todo lo que ha venido antes. Refiriéndose a representación social como “agrupaciones dinámicas, su característica es la producir conductas y de interacción con el medio, es una acción que modifica a ambos y no una

reproducción de estos comportamientos o de estas relaciones, ni una reacción a un estímulo exterior dado” (p.33).

En ese sentido, para Abric (2004), Una premisa crucial en el estudio de las representaciones sociales es la idea de una interacción, que al mismo tiempo implica una variedad de relaciones entre ellas.

Convivencia escolar. La formación de un estudiante con una educación integral que le permita su crecimiento académico, personal y social, permitiéndole adquirir las herramientas que necesita para vivir una vida saludable y construir relaciones armoniosas con los demás. Es decir que el estudiante, según Castillo y Popayán (2017), debe adquirir acciones educativas sobre aspectos societarios esenciales para desenvolverse en sociedad. Una comunidad educativa está formada por individuos conectados, lo que permite el intercambio de múltiples realidades y puntos de vista con propósitos similares.

En este marco de ideas, para el estudio de la convivencia en el contexto de la interculturalidad, se revisarán los postulados de Yus (2001) y Allen y Fazito (2018), quienes amplían las ideas propuestas por Delors (1996), cuando se trata del deber ético de educar a los estudiantes en los diversos conceptos, procedimientos y comportamientos que son los componentes centrales de la enseñanza de contenidos producidos interculturalmente. De igual modo, se examinarán las premisas de Schön (1992), Bruner (1998) y Carrasco (2015). Todos ellos, plantean, de un modo o de otro, aspectos asociados a la convivencia y su relación con los entornos interculturales de los estudiantes.

Entonces, la revisión de los aspectos mencionados, y asociados en la vida interna de las instituciones educativas surgen distintas demandas que deben ser organizadas con normas específicas. Esto les permite conectar su vida interna con lo que sucede en el mundo exterior y desarrollar una comunidad escolar en concordancia con los diversos actores institucionales del proceso educativo y más allá de la violencia que hoy acecha a las instituciones educativas colombianas y que no cesa, como dicen Chaparro y Alfonso (2021), de la experiencia cotidiana de cualquier colombiano quien conoce los índices de violencia que ha vivido el país en las últimas décadas. Y esto, unido a la misma violencia interna, afecta en la organización escolar, con mayor frecuencia, los problemas de disciplina y convivencia surgen cuando el entorno en el que crecen los estudiantes sirve como caldo de cultivo para comportamientos conflictivos .

Por ello, para una sana convivencia en espacios donde convergen distintas culturas, como es el espacio educativo; las relaciones humanas son de gran importancia. Pues, los estudiantes pasan muchas horas diarias, compartiendo vivencias y experiencias junto a gran número de compañeros de estudio. Por lo tanto, Allen y Fazito (2018), plantean que es de gran beneficio e importancia lograr reducir las problemáticas sobre las relaciones entre los estudiantes, que ocurren en las instituciones universitarias, para generar un clima agradable y los estudiantes puedan sentir placer al estar tantas horas en este espacio.

Estos aspectos de las relaciones y problemas de los actores educativos enfatizan el reconocimiento y control de sus derechos y deberes , propios y compartidos, para lo cual es fundamental aprender a vivir con los otros. Todos estos ejes serán profundizados por autores como Carrasco (2015), Peña, Sánchez, Ramírez y Menjura (2017), Estos investigadores

coinciden que los maestros están en la obligación de plantear estrategias que permiten a los estudiantes superar sus dificultades en el ámbito convivencial.

Debido a que la finalidad de la labor educativa es orientar a los estudiantes, en las diferentes instituciones de educación primaria se visibiliza el camino que se debe recorrer para asegurar el mantenimiento y enriquecimiento de la democracia, como muy bien señaló Delors (1996), aprender a ser y existir; pensar y comprender; hacer y sentirse virtuoso; y aprender a relacionarse con los demás. En el aprender a relacionarse con los demás; Yero, Collado y Franco (2020), Afirman que estas relaciones jugarán un papel crucial en el desempeño de la actividad humana en diversas esferas sociales. De tal modo que, siguiendo a Guzmán & Muñoz (2020), el éxito en la vida depende principalmente de cómo se establezcan las relaciones interpersonales , y la comunicación es la piedra angular de todas ellas.

Procesos de enseñanza: Las prácticas pedagógicas, en la actualidad, deben propiciar la formación de un estudiante con competencias para la vida, pues, más aún el estudiante en condiciones de migración debe formarse para abrirse paso en un país que no es el suyo. En ese sentido, Carrera y Mazzarella (2001), creen que el papel de la interacción social, particularmente con adultos significativos como maestros y padres, es crucial para el crecimiento psicológico, cognitivo y emocional del estudiante, permitiendo mayores niveles de aprendizaje. Además de fomentar las relaciones sociales , facilitar los procesos de enseñanza posibilita el crecimiento del educando.

Por consiguiente, como menciona García (2018), La práctica educativa debe permitir a los alumnos inmigrantes reconstruir sus saberes fusionando sus prácticas culturales con los procesos

de construcción personal de su nuevo entorno, desarrollar conjuntamente procesos auténticos con quienes, de alguna forma, participan del proceso de aprendizaje. Por lo cual Tobón. (2010), propone que el conocimiento inicialmente compartido, transmitido y de cierto modo regulado por otros externamente, luego, mediante los procesos de aprendizaje acaban siendo de los educadores, en la medida en que estas personas puedan utilizarlos activamente de manera consciente y voluntaria para desarrollar su propio conocimiento.

Tobón, Pimienta y García (2010) y Villarrica, García, Hernández y Steffens (2019), hacen referencia a la idea de que el estudiante debe ser visto como un ser social en los procesos de enseñanza que se derivan de la edificación del conocimiento, debido a las numerosas interrelaciones sociales en las que participan durante su vida académica y extracurricular. En este paradigma, el maestro podrá ser visto como un intermediario que instruye en un marco de procesos y espacios socioculturalmente específicos, y como un interventor crucial entre los procesos de apropiación de los estudiantes y el conocimiento sociocultural.

Así pues, Arellano (2019), nos dice que, el docente asiste al estudiante en el desarrollo de áreas de construcción para que se vaya acercando al conocimiento a través de actividades grupales e interactivas, gracias a sus aportes y asistencia estructurada en actividades de aprendizaje que siguen una determinada y deliberada ruta. El docente debe tratar de implementar sistemas de movimiento flexibles y estratégicos en sus lecciones y prácticas. Debido a esto, el trabajo colaborativo es fundamental porque al usar este tipo de estrategia, los participantes intercambian activamente ideas y conocimientos mientras comparten sus conocimientos en tiempo real.

El aprendizaje colaborativo, según García (2018) y Tobón (2010), se refiere a métodos que fomentan la cooperación entre personas para descubrir, intercambiar o ampliar el conocimiento personal, compartiendo en espacios de discusión donde se pone a debate el conocimiento de todos los actores, que en este estudio serían docente estudiante migrante y estudiante nativo. El desarrollo de habilidades colaborativas ocurre cuando las personas trabajan en equipos donde cada miembro tiene un rol específico y las relaciones se forman a través de la interacción, complementar los conocimientos de los demás y respetar las diferencias de los demás persiguiendo el mismo objetivo. Para profundizar en esta categoría, se examinan situaciones de planificación, evaluación e instrucción .

Planificación. Para que los docentes eduquen a los estudiantes utilizando su conocimiento cultural y los ayuden a prepararse para la vida fuera de la escuela, la competencia intercultural debe conducir a un proceso de planificación integral. Esto sugiere un mejor desempeño en la práctica educativa. En esta línea Ruiz (2010), plantea la importancia de preparar a los estudiantes para la competencia intercultural , lo que exige el desarrollo de las tareas y roles de la asignatura en entornos de trabajo multiculturales .

Pero según Sánchez (2018), dicha capacidad contiene todos los requisitos, comportamientos, desarrollos y conocimientos necesarios para que cada estudiante sea capaz de responder adecuadamente a las necesidades interpersonales y emocionales que se presentan en los contextos multiculturales antes mencionados . Por ello, la planificación debe hacerse en conjunto con las competencias. Entonces, es necesario organizarse de acuerdo a las competencias, que para Valdés (2017), es la capacidad de una persona para realizar tareas que son necesarias para un tema específico.

Tovar (2021), refiriéndose a la planificación del aula como la capacidad de cambiar entre múltiples herramientas cognitivas para afrontar a un conjunto particular de sucesos. De allí que Ruiz (2010) y Pacheco y Molina (2020), toman la planificación como un conjunto de conocimientos y competencias que llevan a la formación del estudiante de acuerdo a las exigencias del conocimiento y la comprensión, saber cómo actuar y ser. Todas estas definiciones llevan a la conclusión de que las competencias no son un cúmulo de los materiales conceptuales entregados por los sistemas de educación convencionales.

Según Pacheco y Molina (2020), sugieren que se debe agregar una serie de habilidades, comportamientos y actitudes a un suceso o expresarse en la manera en que el estudiante responde a un problema determinado, permitiendo la adaptación a nuevos estilos de aprendizaje para adquirir conocimientos que les permitan participar en la sociedad. Entonces, cuando se debe planificar Tovar (2021), Pacheco y Molina (2020), se refieren a la idea de que el maestro necesita demostrar que algunas de las cualidades que deberían estar presentes en los requisitos de una tarea están ahí, son su conexión con la educación general del estudiante y su desarrollo dentro de un entorno particular, reflexionar sobre varios conocimientos y adoptar una visión holística de la realidad cambiante.

Gonima, Tamayo y Mosquera (2021), agregan que estos detalles deben tenerse en cuenta al diseñar la competencia, así como en la metodología y las formas de instrucción para garantizar el trayecto adecuado de las competencias. Pues según Ruiz (2010) y Pacheco y Molina (2020), afirman que una de los factores clave de la sociedad moderna es la complejidad de su composición personal, que es el resultado de interacciones entre individuos, grupos, etnias y culturas; dentro de ciertos sistemas de coordenadas espacio-temporales que también son

dinámicos y condicionales debido a factores sociopolíticos actuales que, en mayormente, determinan nuevas visiones sobre la realidad en lo social.

Evaluación. Si bien ha habido intentos de desarrollar nuevos enfoques de evaluación, la mayoría de las prácticas de evaluación en los países latinoamericanos son normativas, no se han cambiado para apoyar cambios en los métodos de enseñanza y en consecuencia el aprendizaje de los estudiantes se ve perjudicado al momento evaluativo, debido a que generalmente se ha visto a la evaluación como algo externo y separado de la instrucción y el aprendizaje. Actualmente, las discusiones sobre evaluación tienden a centrarse en cuestiones formales, es poco común ver que estos debates se centren en el rol que desempeña la evaluación en el entorno más amplio de la sociedad.

En torno a los momentos de enseñanza, Gimeno Sacristán (2005), hay discusión sobre las prácticas evaluativas, aunque se puede decir con base en numerosas lecturas que la discusión sobre las prácticas de evaluación aún está en curso, la preocupación de los profesores se ignora en gran medida, especialmente entorno a los linderos de la comunidad educativa profesional. Tanto el estudiante como el inmigrante no juegan papeles significativos; en cualquiera de los dos casos, solo se los ve como individuos, con una colección de rasgos psicológicos que, se supone, los hacen actuar, pensar, sentir y aprender de una manera particular bajo ciertas condiciones.

Sobre los conceptos de evaluación que los docentes pueden utilizar en el espacio de evaluación, según Stufflebeam y Shinkfield (1985), Pérez Gómez (1993), Flórez Ochoa (2001), Tibaduiza (2013) y Sanz (2013); Hay dos paradigmas principales para evaluar el aprendizaje: cualitativo y cuantitativo con sus modelos. Con respecto al entorno cuantitativo, que es un

vestigio del conductismo tradicionalista que otorgaba relevancia en cuantificar el conocimiento o la habilidad adquiridos , se pueden mencionar múltiples características utilizando la síntesis, lograrlo implica que se puede optar por los pensamientos de Pérez Gómez (1993) y Flórez Ochoa (2001) y ser enriquecidos con la experticia de quien investiga:

Mientras se discute la valoración, los resultados de los logros de los estudiantes reciben la máxima prioridad y consideración únicamente. Hoy en Colombia, a pesar de los cambios que se han dado sobre este tema en los últimos años, cada enfoque de la acción real del evaluador debe tener en mente el producto final, ya que se espera que la nota obtenida sirva como evaluación , también lo hacen los profesores e incluso los propios alumnos.

2. El alumno es el único sujeto de la evaluación, y su fin es el aprendizaje que ha realizado de acuerdo con unos objetivos que se han fijado para todos por igual.

3. El sistema educativo transforma a los maestros en expertos en la materia que evalúan a sus alumnos, haciendo esta función con poca o ninguna habilidad técnica más allá de aplicar un sistema de puntos.

4) Intranquilidad por la objetividad en la cuantificación de los resultados, entendida desde una perspectiva científica positiva, proporcionaron al profesor los lineamientos para aplicar la evaluación, esencialmente como una prueba.

5) El diseño organizativo de la práctica educativa a partir de la teoría del currículo de Tyler(1973), agregando una visión conductiva del aprendizaje, tuvo la derivación evaluativa de

tener en cuenta los efectos en educación, solo los que se traducen en variaciones perceptibles en el comportamiento cuando se miden utilizando técnicas de evaluación objetiva .

Concerniente a lo cuantitativo, Pérez Gómez (1993) habla de tres formas: 1. Análisis de procedimientos que miden respuestas de planes educativos usando pruebas objetivas. 2. Objetivos de comportamiento: Usando este enfoque , podemos evaluar qué tan bien un estudiante exhibe los objetivos de un plan. 3. La toma de decisiones, o la visión prescriptiva que transforma la evaluación en una herramienta de medición y toma de decisiones que sólo toma el docente.

Ahora que para el paradigma cualitativo, puede hallarse una gran bibliografía. Es por esto que este paradigma se describe utilizando las teorías de Stufflebeam y Shinkfield. (1985), Pérez Gómez (1993), Flórez Ochoa (2001), Tibaduiza (2013) y Sanz (2013), debido a la casualidad que existe en las proposiciones que hacen estos investigadores. En todo caso, es prudente considerar que lo que se tiene que evaluar , y más aún en estudiantes que se encuentran en condiciones de migración, No es sólo la suma de los saberes obtenidos durante años académicos, sino también el comportamiento del estudiante, su disponibilidad para aprender, su independencia para trabajar y, al mismo tiempo , su capacidad de colaboración, colaborar con el grupo; en última instancia, el equilibrio entre el adquirir conocimientos, desarrollo de su carácter e integración en el sector social.

Situaciones didácticas. Hay muchas estrategias diferentes que se pueden proponer para la enseñanza de cualquier objeto de conocimiento que se basan en varios paradigmas. Sin embargo, en esta investigación solo se explicitará el paradigma sociocultural de Vygotsky (1979) y la teoría de las situaciones didácticas de Brosseau (1986), los cuales sustentarán el modelo teórico –

pedagógico que se aspira elaborar. Con respecto a los planteamientos de Vygotsky (1979), se puede acotar que este autor denominó su teoría como sociocultural. Este autor argumenta que si bien es significativo, la persona no es el único actor que repercute en el aprendizaje, Ya que los indicadores muestran que la historia personal , la clase social y los recursos a disposición no solo apoyan el aprendizaje sino que son un componente intrínseco del mismo. De manera similar, este postulado afirma que la cognición individual no es separada de los eventos sociales más amplios, así, no es viable investigar sucesos de desarrollo psicológico, ni siquiera los procesos educativos , sin darle relevancia al medio cultural e histórico en el que se está inmerso.

Según Vigotsky (1979), Contrariamente a otros paradigmas, la relación entre objeto conocido y sujeto cognoscente para él toma la forma de un triángulo abierto , con cada uno de los tres vértices representando al sujeto, sujeto de conocimiento, herramientas socioculturales y está expuesto al medio cultural en el que existe. De esta manera, Moll (1990), propone que, en la teoría de Vygotsky, el entorno cultural adquiere un rol crucial y definitivo en el crecimiento del individuo, quien reconstruye activamente la influencia en lugar de recibirla pasivamente.

De igual manera, Vygotsky (1981) y Vigotsky (1979) se refiere a dos conceptos teóricos , a saber, la noción de una zona de desarrollo cercana y la cuestión de la mediación. Vigostky (1979) muestra la Zona de Desarrollo Próximo como: (...) el trayecto entre el nivel real de crecimiento, limitada por la capacidad de aportar soluciones a un problema, y la capacidad de desarrollo posible, que se determina por medio de la respuesta a una problemática siendo orientado por un adulto o con la ayuda de otro compañero mayormente capacitado. (p.87).

Por lo tanto, el papel de la interacción social , particularmente con adultos significativos como maestros y padres, es crucial para el crecimiento psicológico, cognitivo y emocional del estudiante para que pueda alcanzar niveles más altos de comprensión. Ahora que, como menciona Carrera y Mazzarella (2001), el estudiante reconstruye conocimientos combinando procesos de construcción propios y auténticos en colaboración con otros que, de cierta manera, participan en el proceso de aprendizaje.

Según esto, Yero, Collado y Franco (2020), sostienen que el conocimiento que primero fue compartido, transmitido y hasta cierto punto regulado externamente por otros, termina convirtiéndose en propiedad de quienes educan a otros gracias a los procesos de aprendizaje, hasta el punto de que estas personas son capaces de utilizarlos activamente de manera consciente y voluntaria. Por otra parte, referente a la percepción del estudiante y del maestro, Moll, (1990), Castorina, Ferreiro, Kohl y Lerner (1996), afirman que la perspectiva sociocultural establece que el estudiante debe ser entendido como un ser social que participa activamente en numerosas interacciones sociales a lo largo de su vida académica y extracurricular; y el docente ha de ser visto a forma de un mediador que instruye en escenarios de aplicaciones prácticas y métodos socioculturalmente específicos , así como un orientador vital entre los procedimientos de adecuación y conocimiento sociocultural de los escolares.

Como resultado , a través de actividades grupales e interactivas , el maestro ayuda a los estudiantes a desarrollar áreas de desarrollo para que estén más cerca de dominar el conocimiento. Esto es posible gracias a sus contribuciones estructuradas y la asistencia en las actividades de clase que siguen una predeterminada dirección. El profesor debe intentar enseñar a los estudiantes cómo crear y construir una zona de desarrollo cercana junto con los alumnos

utilizando sistemas de movimiento flexibles y estratégicos. Por lo tanto, el trabajo colaborativo es fundamental ya que, con este tipo de estrategia, los participantes intercambian activamente ideas y conocimientos mientras comparten la interacción.

La percepción de aprendizaje colaborativo, según Chamorro (2003), se refiere a métodos que fomentan la cooperación entre individuos para descubrir, intercambiar o ampliar su conocimiento individual a través del intercambio en espacios de discusión. El proceso de aprendizaje cooperativo ocurre cuando las personas trabajan en equipos donde cada miembro tiene un rol específico, ya través de la interacción se forman relaciones, se suman conocimientos y se respetan las diferencias buscando siempre el mismo objetivo.

Por su parte, Colunga y García (2016) y Stang, Riedemann, Stefoni y Corvalán (2021), afirman que para tener colaboración, uno necesita participar en una tarea que requiere trabajo en equipo para lograr un objetivo que no se puede lograr solo. Pequeños grupos de estudiantes participan en trabajo colaborativo en clase durante los períodos de clase; estos grupos se forman en respuesta a las instrucciones del maestro. Los estudiantes intercambian información que puede ayudarlos a aprender lecciones importantes a lo largo de la actividad y dentro de su propio grupo. Al comparar las ventajas del trabajo colaborativo con los métodos tradicionales, es posible señalar que los estudiantes se involucran significativamente con el contenido, priorizan la observación, ofrecen juicios críticos y logran ser aceptados por sus pares.

Aculturación. Para González (2016) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura-UNESCO (2005), Esta palabra se refiere a la adopción gradual de elementos de otras culturas que están asociados con conceptos, términos, valores,

normas, comportamientos e instituciones por parte de individuos, agrupaciones o formas dentro de una cultura en particular. Total o parcialmente, diferentes culturas han interactuado entre sí por medio de la migración y los intercambios comerciales, y esta interacción ha llevado a la adaptación.

Asistencia internacional. Para la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura-UNESCO (2005), se refiere a la ayuda que brinda la comunidad internacional, a los migrantes, como apoyo logístico, de servicios, ropa, contribuciones financieras y servicios de personal calificado.

Derechos humanos. De acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas (1928), son todos los derechos y libertades que todas las personas pueden hacer valer como derechos en el grupo social en el que viven y ahora se reconocen universalmente. Estos derechos, según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación UNESCO (2002) y Ríos (2020), Están detallados en documentos internacionales, por ejemplo, la Declaración Universal de los Derechos Humanos, de 1948 y los Pactos Internacionales de Derechos Civiles y Políticos y de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, de 1966.

Conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Zambrano & Alcivar (2021) y Yus (2001), argumentan que estos materiales hacen referencia a temas con los que el estudiante ya está familiarizado lo que quieren que el estudiante aprenda. Conforman cuerpo de conocimientos que ayudarán al estudiante a desarrollar las capacidades y habilidades deseadas se compone de estos conceptos. El componente conceptual se ocupa de hechos, ideas y principios; el componente procedimental consiste en acciones prácticas enfocadas a lograr una meta o un

rasgo que queremos que los estudiantes adquieran. Y lo actitudinal se refiere a valores, comportamientos y normas ; en otras palabras, se refiere a los principios que rigen y dan forma al comportamiento humano .

Mediación escolar. Siguiendo a Yero, Collado y Franco (2020) y Zambrano y Alcivar (2021), El uso de un tercero para dirigir el proceso y actuar como resguardo del nuevo conocimiento ayuda a promover su culturización. Para Zambrano (2019), se lleva a cabo en un ambiente ideal para el crecimiento de destrezas y nervios en el escolar. El objetivo de la mediación es hacer que los maestros sean más conscientes de la importancia de cada tema para que logren desarrollar estrategias de enseñanza que incentiven a los escolares a ser más independientes, para que aprendan a entenderse desde diferentes perspectivas ya desarrollar actitudes positivas hacia los diversos aspectos cotidianos que encuentran.

Por ello es que, Porlán (2002) y Zambrano (2019), Agregan que la mediación prospera particularmente en el diálogo y la creatividad, lo que puede conducir a una instrucción más eficaz y dinámica. De esta forma, la educación, que es una tarea de toda la vida , es un proceso en el que varios individuos se involucran constantemente en algún tipo de mediación. En esto se destaca la importancia de que los docentes siempre recuerden que educar es fundamental para el crecimiento personal de un individuo. De tal forma que es importante considerar la enseñanza como una acción deliberada que se dirige hacia el tipo de sociedad y ser humano que la escuela aspira a ser. Esto requiere el compromiso de los docentes tanto en su calidad de profesionales como de personas.

Migración. Reyes (2015), González (2016) y Rivas (2016), Establecen que este tema está conectado con el movimiento de personas del territorio de una nación al territorio de otra nación o dentro de la misma nación, abarca todo movimiento humano , independientemente del tamaño, composición o motivaciones; esto incluye refugiados, desplazados, menores no acompañados y migrantes económicos.

2.4 Marco contextual

La investigación se llevará a cabo en tres instituciones educativas del departamento Norte de Santander, en el municipio de Cúcuta en instituciones educativas del sector público el cual cuenta con instituciones educativas que brindan cobertura educativa a población migrante venezolana, la cual ha venido incrementándose de acuerdo a los flujos migratorios en los últimos años. En este sentido se describen las tres instituciones donde se efectuará la operatividad de la investigación.

Colegio Julio Pérez Ferrero. Esta institución fue creada por la secretaría de Educación Municipal en 1944 y se encuentra situada en la avenida 19 No. 11-22, barrio Cundinamarca de la ciudad de Cúcuta. Está conformada en tres sedes: Sede uno: Av. 19 No. 11-22 barrio Cundinamarca, sede dos: Calle 9 No. 16-47 del barrio San Miguel y la sede tres: Av. 23 No. 15^a-12 barrio Nuevo Horizonte. En la misma se ha presentado un aumento de estudiantes de Venezuela, y su misión es prestar servicios educativos inclusivos de alta calidad en los diferentes niveles educativos de formación básica. Trabajan hacia el desarrollo holístico mediante el desarrollo científico , tecnológico, ambiental, cívico, y habilidades ocupacionales a partir de un énfasis en la enseñanza para la comprensión.

La institución busca fortalecer los proyectos de vida de sus estudiantes, basados en el respeto a los derechos humanos, la paz y los ideales democráticos de pluralidad, convivencia, justicia, solidaridad, equidad y productividad. Y para el año 2022 proyecta ser reconocida por su liderazgo, alto estándar de práctica educativa en la formación técnica, apoyo al talento humano y ambientes de aprendizaje que permitan el desarrollo de competencias para formar ciudadanos críticos, responsables y productivos que contribuyan a la creación de una sociedad más justa e inclusiva.

Colegio Carlos Pérez Escalante. Comenzó con el nombre de Don Rosendo Gutiérrez. Posteriormente, se reorganizó el sistema educativo público para los años escolares 2001 y 2002 mediante la combinación de varias instituciones educativas para formar el Colegio Carlos Pérez Escalante. Su ubicación se encuentra en: Calle 13 # 2-26 Barrio San Luis, Cúcuta, Norte de Santander. En la actualidad atiende estudiantes en condiciones de migración y su misión permite el desarrollo de personas moralmente íntegras que tengan capacidad de pensamiento crítico e introspección, así como conciencia ética y que practiquen el respeto por sí mismos y por los demás y por todo lo que les rodea.

De manera similar, el objetivo y misión de la institución es trabajar para establecer una institución educativa inclusiva que sea reconocida por su formación académica y técnica y una sólida base moral para que los estudiantes puedan desenvolverse bien en el lugar de trabajo y en la exigente sociedad actual. Asimismo, la Institución Educativa pone un fuerte énfasis en el individuo como un ser valorado con potencial de desarrollo que busca la realización personal, aspectos cruciales para la integración de los estudiantes venezolanos.

Asimismo, esta institución fomenta la formación en valores morales, cívicos y éticos incluyendo la iniciativa, el trabajo arduo, el respeto por los demás, la responsabilidad, la solidaridad y la justicia, que mejoren el sentido de pertenencia e identidad de sus miembros en sus comunidades locales, regionales y nacionales. El estudiante debe ser un protector del medio ambiente, en constante apropiación del conocimiento, apasionado por su cultura, interesado en el desarrollo regional, disciplinado y formado espiritualmente, mostrando sus destrezas y valores.

Colegio Eustorgio Colmenares Baptista: Es importante tener en cuenta , en beneficio del Colegio ECOLBA , que el entonces corregimiento El Salado cumplió 100 años en 1991. En ese momento , la idea de una institución educativa surgió rápidamente porque la Escuela No 44 terminó su trabajo. Al igual que en 1994, cuando se promulgo la Ley de Reforma Educativa (Ley 115/94), el Colegio Municipal Eustorgio Colmenares Baptista inició operaciones de acuerdo con el Honorable Concejo Municipal y la recomendación del del H.C. Dr. Julio Vélez Trillos. Ubicado en la Av. 6 no. 16-43 Barrio el Salado, Cúcuta, Norte de Santander.

Para su Misión: La Institución Educativa Colegio Eustorgio Colmenares Baptista de San José de Cúcuta brinda calidad educativa en los niveles Preescolar, Básico Primero, Básico Segundo y Técnico Medio que capacita a sus estudiantes para que sean competentes y autónomos de su formación académica, en una cultura pacífica, comprometida con su entorno y con la comunidad.

En su visión: La Institución Educativa Colegio Eustorgio Colmenares Baptista de San José de Cúcuta, 2 proyectada hacia el año 2020, continuará brindando a sus alumnos una educación

técnica de calidad que les permita hacerlo de manera competente para avanzar en lo personal, social y en su búsqueda del empleo productivo como piedra angular de su proyecto de vida ”.

2.5 Marco legal

Esta sección contiene el marco normativo internacional y nacional que se aplica a la respuesta del territorio colombiano al Éxodo venezolano. En respuesta a esta problemática, Colombia ha tenido que dar una serie de pasos para atender adecuadamente las necesidades que surgen de los procesos migratorios. Debido a la presencia de migrantes provenientes de Venezuela que se ven obligados a buscar otras formas de vida por las crisis humanitarias y necesidades de sobrevivencia de su país, Colombia enfrenta actualmente una situación compleja.

En el marco internacional, se encuentra, el documento de la Organización de las Naciones Unidas (1928), sobre la Declaración Universal de Derechos Humanos, En el artículo 26 donde se ratifican en detalle numerosos aspectos de la educación , se establece que toda persona tiene derecho a la educación. El objetivo de la educación debe ser el pleno desarrollo del potencial humano y el fortalecimiento del respeto por las libertades fundamentales y los derechos humanos. También debe ser libre y debe fomentar la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todas las etnias y religiones .grupos También debe promover el crecimiento de las actividades de las Naciones Unidas encaminadas a mantener la nación.

Sobre este aspecto se mencionan algunos fundamentos legales nacionales, empezando por la Constitución Política (1991), donde en el artículo 9, se afirma que el fundamento de las relaciones del país con el exterior es la soberanía nacional , el respeto al derecho de los pueblos a

la libre determinación y el reconocimiento de los principios internacionales de derechos humanos defendidos por Colombia.

En la Constitución Política (1991), En Colombia se establecen y vinculan compromisos con el derecho internacional ; están previstas en los artículos 93 y 94 de la carta política colombiana vigente. Así mismo, la Carta Magna establece en el artículo 67 que la prestación de la educación es una forma de servicio público, entendiendo este último término como una categoría jurídica que se refiere al conjunto de actividades generales que un funcionario o particular realiza para atender las necesidades de los demás y permitirles ejercer su derecho a una vida digna .

A la luz de lo anterior, la educación es un derecho humano y un servicio público socialmente beneficioso que tiene como objetivo facilitar el acceso al conocimiento, la ciencia, la tecnología y otros objetos y valores culturalmente significativos. En los términos de la Constitución y de la ley, la nación y las entidades territoriales participarán en la vigilancia, financiación y gestión de los servicios educativos del Estado.

El Ministerio de Educación (2015), la circular No. 45 del 16 de septiembre de 2015, establece medidas para atender las necesidades de una población en edad escolar que se desplaza desde Venezuela a partir de la coyuntura de la ola migratoria de 2015. En este tratado, se instó a los gobiernos territoriales a tomar medidas para garantizar el derecho a la educación de todas las personas , independientemente de su nacionalidad.

Asimismo, la política exterior colombiana está orientada a la integración de América Latina y el Caribe, razón por la cual el Ministro de Relaciones Exteriores (2021) emitió el Decreto

Número 216 de 2021, mediante el cual se aprueba el Estatuto de Protección Temporal para Migrantes Venecianos y otras disposiciones en materia migratoria .fueron establecidos .

Por otra parte, el Ministerio de Relaciones Exteriores (2018) ha propuesto la Resolución 0740, de fecha 5 de febrero de 2018, que establece un nuevo plazo para acceder al permiso especial para la permanencia “PEP” establecido por la Resolución 5797, de fecha 25 de julio de 2017. Adicionalmente, el Ministro de Relaciones Exteriores (2019) dicta decisiones adicionales sobre el tema y publica la Resolución 3548 del 3 de julio de 2019, por la cual se crea un permiso especial complementario de residencia permanente. El Ministro de Relaciones Exteriores (2020) dispuso la Resolución 0240 del 23 de enero de 2020, que estableció un nuevo plazo para el acceso al PEP, el cual fue establecido por la Resolución 5797 del 25 de julio de 2017, en la búsqueda de un procedimiento organizado para los migrantes.

De igual modo, el Ministerio de Relaciones Exteriores (2021), el 1 de marzo del año dos mil veinte y uno promulga el decreto 216, con el cual impulsa la creación del permiso por protección temporal para migrantes venezolanos. Es un sistema de regularización e identificación migratoria que permite a los nacionales de la República de Venezuela permanecer en su territorio bajo normas migratorias especiales y ejercer cualquier actividad o empleo lícito durante su vigencia, incluyendo el que se derive de un contrato de trabajo, sin perjuicio del cumplimiento de los requisitos establecidos en el marco legal aplicable.

3. Metodología

La tarea inicial de los capítulos anteriores fue presentar el marco teórico del tema de investigación, el cual estuvo relacionado con develar el impacto intercultural de la población inmigrante venezolana que asiste a las escuelas de la región fronteriza de Cúcuta. Esto se hizo para confirmar la relevancia del tema para los aspectos empíricos de las prácticas de instrucción en la enseñanza y el aprendizaje de este cuerpo de conocimientos. En concreto, este capítulo se centra en el momento metodológico del objeto como fenómeno empírico para poder confrontar con éxito los hechos que hacen parte de la realidad en contraste con la visión teórica del problema.

3.1 Tipo y diseño de investigación

Investigación cualitativa: La presente investigación posee un carácter cualitativo. El objetivo principal de la investigación cuantitativa es comprender las causas del fenómeno que se estudia, así como los efectos que tiene en su entorno y la naturaleza de todas las causas y efectos que contribuyen. Para lograr esto, los investigadores recopilan datos utilizando varios métodos y centrándose en varios elementos. Taylor y Bogan (1986) En términos generales, definen la investigación cualitativa como "cualquiera genera datos descriptivos, incluidas las propias palabras de los individuos, ya sean habladas o escritas, y el comportamiento observable" (p. 20). Concordando con Taylor y Bodgan, esta investigación es netamente cualitativa, ya que se pretende develar el impacto de la interculturalidad de la población migrante venezolana en las practicas pedagógicas del sistema de educación de Norte de Santander.

Teniendo en cuenta que el diseño metodológico de la investigación es descriptivo y los instrumentos que se aplicara para obtener la información y posterior análisis, se enmarca en este método, las palabras de Taylor y Bodgan son totalmente adecuadas para fundamentar esta investigación. Para LeCompte (1995) una investigación de tipo cualitativo puede ser entendida como “una categoría de diseños de investigación que extraen descripciones de las observaciones y toman la forma de entrevistas, narraciones, notas de campo , transcripciones de estudios de casos de audio y video, todo tipo de registros escritos, artefactos, fotografías o películas”. En la percepción de LeCompte encontramos un respaldo a lo expresado por Taylor y Bodgan. Ambas percepciones conllevan a la recolección de datos dándole importancia a las expresiones, opiniones y percepciones del entrevistado, ya sea de forma escrita, hablada, video grabada, etc.

Bonilla y Rodríguez (2005), explican que el método cuantitativo se enfoca en estudios de casos en profundidad en lugar de generalizaciones , y su principal preocupación no es medir fenómenos sociales sino categorizarlos y describirlos en función de los factores que realmente están presentes en la situación que se estudia. Siguiendo esta premisa, esta investigación pretende describir la percepción de un fenómeno sociocultural y educativo y cómo este incide en un ambiente en particular.

3.1.1 Diseño no experimental. El diseño utilizado en la presente investigación, es no experimental. Como señalan Kerlinger y Lee (2000) una búsqueda sistemática y empírica está involucrada en la investigación no experimental , pero el científico no tiene el control directo de las variables independientes porque ya se han manifestado o porque son inherentemente inmanejables. Sin intervención directa , se hacen inferencias sobre las relaciones entre las variables basadas en la variación concurrente de las variables independientes y dependientes. (p.

504) Es decir no se realiza manipulación de las variables en forma específica que pueda beneficiar la investigación conforme a los intereses del investigador. En la investigación que se desarrollara, se pretendió observar el fenómeno tal como ocurre en su contexto, sin ser manipulado o inducido a un resultado específico, para un posterior análisis y clasificación de las diversas variables

Por otra parte, Arnau (1995) utiliza el término "investigación no experimental " para referirse, en términos generales , a una colección de metodologías y enfoques de investigación que son distintos de las estrategias de investigación experimental y cuasi-experimental. (p. 35). Teniendo en cuenta que en este tipo de investigación no se produce ni la manipulación de variables independientes ni la aleatorización de la formación de grupos, el diseño no experimental brinda apoyo para la investigación en curso al permitir la aplicación de herramientas de recopilación de datos que se enfocan en lograr los objetivos establecidos del proyecto sin influir o manipular las variables o los participantes del estudio.

3.1.2 Método descriptivo. El método descriptivo es usado a menudo en investigaciones de tipo cualitativo que pretenden analizar características, conductas o comportamientos de una población. La investigación que se desarrolló en las instituciones educativas del departamento Norte de Santander, posee un carácter fundamentado en la metodología descriptiva.

A menudo, el objetivo de un investigador es describir fenómenos, circunstancias , contextos y resultados, es decir, explicar en detalle cómo son y cómo se manifiestan. A través de los estudios descriptivos se pretende describir las cualidades, características y perfiles de individuos, grupos, comunidades, procesos, cosas o cualquier otro fenómeno que sea objeto de análisis. Dicho de otro modo, "su objetivo no es explicar cómo se relacionan estos conceptos o variables , sino medir o

recopilar información sobre ellos de forma independiente o colectiva. (Hernández, Fernández y Baptista, p. 92)

3.2 Categorías preliminares

Tabla 1. Eje temático, categorías y subcategorías preliminares

OBJETIVOS	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	INTRUMENTOS
Identificación de las problemáticas pedagógicas que influyen en la enseñanza y el aprendizaje con base en la interculturalidad producto de la migración venezolana.	Problemáticas pedagógicas.	Diversidad cultural. Contextualización. Comunicación. Convivencia escolar. Dificultad en el aprendizaje.	Entrevista semiestructurada. Grupo focal. Observación de la práctica.
Categorización de los factores que influyen en la enseñanza y el aprendizaje con base en la interculturalidad producto de la migración venezolana.	Factores influyentes.	Planificación. Situaciones didácticas. Nivel educativo. Evaluación. Idoneidad.	Grupo focal. Entrevista semiestructurada. Observación de la práctica.
Interpretación del impacto intercultural en la práctica pedagógica de los docentes que trabajan con población migrante venezolana.	Impacto intercultural en la práctica docente.	Currículo y diseño. Interacción y construcción del Conocimiento. Percepción y motivación Saberes previos.	Observación de la práctica. Entrevista semiestructurada. Grupo focal.

Nota: Se presentan los objetivos específicos de la investigación, cada una de las categorías, subcategorías con los instrumentos empleados para el cumplimiento de cada objetivo.

3.3 Contexto

En cuanto al contexto de investigación, este estudio se efectuó en instituciones educativas con una alta incidencia de estudiantes venezolanos del departamento Norte de Santander,

Colombia. Teniendo en cuenta los criterios de selección definidos para el desarrollo de la investigación, las instituciones educativas seleccionadas fueron las que se describen en el cuadro 2 “Instituciones seleccionadas Claves”. Dichas instituciones educativas forman parte del Departamento Norte de Santander, ubicadas en el municipio de Cúcuta: Julio Pérez Ferrero, Carlos Pérez Escalante, Eustorgio Colmenares Baptista.

3.4 Acceso al campo

Para el acceso al escenario, el primer paso fue concertar una reunión con el rector de cada institución educativa seleccionada. En dicha reunión se entregó una comunicación, solicitando el permiso necesario para llevar a cabo el estudio planteado. En esta primera reunión los investigadores explicaron los motivos de la investigación y los criterios de selección de los informantes. Además, se notificó que el estudio requiere entrevistas y observaciones a docentes, por lo cual será necesaria una reunión con estos actores.

3.5 Informantes clave: caracterización y criterios de selección

La elección de los informantes como participantes del estudio de investigación es crucial , ya que la importancia de toda la información que se recopilará, que brindará apoyo a los hallazgos, depende de su cuidadosa selección. En tal sentido, Martínez (2004), afirma que la elección de los informantes depende de lo que los investigadores creen que pueden lograr con ellos. Para ello, los investigadores establecerán un conjunto de criterios que le darán al grupo objetivo una imagen integral, basada en "teóricos, conceptuales, personales, de interés, contextual, u otras consideraciones" (p.54). Pero, “desde la perspectiva de los involucrados, se va ganando un

mayor grado de conocimiento para interpretarlo a medida que el investigador va construyendo y comprendiendo el fenómeno de estudio” (Rodríguez, Gil y García, 1999, p. 183) Esto nos da como soporte que, en esta investigación de orden cualitativa, no existe un número definido para la selección de número total de participantes de la investigación, sino que el número de los mismos dependerá de los diferentes criterios seleccionados para la selección de dichos informantes. Definido ello, los criterios de selección de la muestra fueron los siguientes:

3.5.1 Criterios de selección de las instituciones educativas participantes. Instituciones educativas de carácter público u oficial del Departamento Norte de Santander.

- Instituciones educativas del Departamento Norte de Santander ubicados en zona de frontera
- Instituciones educativas del Departamento Norte de Santander con alto índice de población migrante venezolana.

3.5.2 Criterios de selección de los informantes. Docentes pertenecientes al sector oficial con cinco años o más en la institución educativa sin importar su tipo de vinculación.

- Docentes con la intención de integrarse al objeto de estudio de la investigación de forma desinteresada y participativa.
- Docentes titulares que orienten en grados con población migrante venezolana.

- Docentes que manifestaron tener situaciones particulares en el desarrollo de su práctica pedagógica con población migrante venezolana escolarizada.

Tabla 2. Instituciones seleccionadas claves

Institución	Carácter	Municipio	Población estudiantil	Población migrante	Población docente
Julio Pérez Ferrero.	Oficial	Cúcuta.	2587 Estudiantes.	419 Estudiantes.	62 Docentes.
Carlos Pérez Escalante.	Oficial	Cúcuta.	1559 Estudiantes.	915 Estudiantes.	68 Docentes.
Eustorgio Colmenares Baptista.	Oficial	Cúcuta.	2400 Estudiantes.	805 Estudiantes.	89 Docentes.

Tabla 3. Informantes seleccionados

Institución	Informantes					No. De Informantes
	Código del docente	Grado	Años de servicio	Título profesional	Número de migrantes en el grado	
Julio Pérez Ferrero.	D1JPF	10-02	15	Esp. en educación	5	32
	D2JPF	8-01	5	Lic. Matemáticas e informática.	4	33
	D3JPF	10-01	5	Ing. De sistemas.	6	33
	D4JPF	7-01	6	Lic en lengua castellana.	3	29
	D5JPF	7-02	8	Esp. educación	5	20
	D6JPF	3-01	15	Esp en educación	3	19
	D7JPF	5-02	8	Lic. en educación basca primaria.	5	32

	D8JPF	4-02	6	Esp. en educación.	6	22
	D9JPF	5-02	8	Lic en educación basca primaria.	4	32
	D10JPF	3-02	15	Esp. En educación.	6	28
	D11JPF	1-01	6	Lic. Lengua castellana.	5	27
	D12JPF	TR-01	8	Esp. en educación.	4	25
Carlos Pérez Escalante.	D1CPE	3-02	15	Esp. en educación	7	24
	D2CPE	3-03	12	Esp. en educación	5	23
	D3CPE	2-01	10	Mago en educación.	6	27
	D4CPE	3-01	15	Mag en educación	5	25
	D5CPE	5-01	6	Lic. Lengua castellana	7	26
	D6CPE	3-04	14	Esp. en educación	5	23
	D7CPE	10-02	12	Mag. en educación	6	34
	D8CPE	11-01	9	Esp. En educación	4	27
	D9CPE	11-02	7	Lic. en lengua extranjera.	6	21
Eustorgio Colmenares Baptista.	D1ECB	9-04	5	Lic. Biología. y química.	4	32
	D2ECB	9-01	8	Lic. Lengua y filosofía.	5	33
	D3ECB	7-02	10	Lic en educación artística.	5	32
	D4ECB	9-02	5	Lic. Lengua extranjera.	5	35

	D5ECB	8-04	6	Lic. Educación física.	3	37
	D6ECB	7-02	7	Mag En educación	6	37
	D7ECB	3-01	7	Mag. en educación	5	26
	D8ECB	1-01	6	Esp. En educación.	4	35
	D9ECB	TR-01	7	Lic. Educación preescolar.	6	17
	D10ECB	2-01	5	Mag. en educación	5	25
Total	31	N/A	N/A	N/A	N/A	871

3.6 Técnicas para la recolección de información

Según Naranjo & González (2021) y Hernández et al (2014), Los métodos antes mencionados se ponen en práctica utilizando instrumentos que, al final, son los que permiten registrar las características y comportamientos únicos de las cosas o fenómenos que se necesitan para evaluarlos, analizarlos o caracterizarlos . Dos de los métodos más populares para la investigación cuantitativa son la observación y la entrevista. Debido a esto es que, se asumió la entrevista como técnica y como uno de los instrumentos pertinentes, tal como se aprecia en el cuadro 3:

Tabla 4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos.

TÉCNICAS	INSTRUMENTOS	MATERIALES/EQUIPOS
Observación.	Guion de observación.	Instrumento (formato). Cuaderno de apuntes. Lápiz y Papel. Grabadora.

TÉCNICAS	INSTRUMENTOS	MATERIALES/EQUIPOS
Entrevista.	Guion de entrevista.	Copia del instrumento (formato). Lápiz y Papel . Cuaderno de notas. Grabador.

Ahora bien, para dar mayor validez a nuestra investigación, nos apoyamos en el uso de otra técnica para la recopilación de información denominada grupos de enfoque. Observemos la descripción y propósito de estas dos técnicas de recolección de información y como apoyaron dicha investigación.

3.6.1 Entrevista semiestructurada. Para obtener la información en esta investigación, se utilizó un diseño de entrevista en particular

La entrevista semiestructurada es una herramienta de investigación que puede adaptarse a las diversas personalidades de cada sujeto. Se trata de trabajar con las palabras del entrevistado y sus sentimientos en lugar de ser una técnica que simplemente recopila información sobre un tema, intentando hablar con el sujeto para comprenderlo desde adentro. (Corbetta, 2003, pp. 72-73)

De esta forma se puede captar la información de una forma más fácil y amena para los participantes en la investigación. Vélez Restrepo (2003), se percibe como un hecho dialógico que posibilita el encuentro de sujetos interconectados o conectados a través del lenguaje, posibilitando representaciones , memorias, emociones y racionalidades conectadas a la historia personal , memoria colectiva y realidad sociocultural de cada sujeto. Es por ello que este diseño de entrevista en particular nos proporcionó un excelente instrumento de recolección de la información veraz, completa y sin manipulación de las variables.

Por medio de la aplicación de la entrevista semiestructurada, la cual está enfocada y orientada a develar el impacto intercultural de la población migrante venezolana escolarizada en instituciones educativas de zona de frontera, se buscó recopilar las percepciones más significativas y veraces de la fuente directa en torno a esta investigación; el docente y su percepción del impacto intercultural del migrante venezolano en su práctica pedagógica. La entrevista consto de 15 preguntas, cada una de ellas fue ampliada y socializada en el momento de la aplicación entrevista, con el fin de obtener una información fluida, veraz. Las respuestas fueron recopiladas de forma oral pues fue un conversatorio con el investigador el cual estuvo grabando en audio toda la entrevista. Fue aplicada en una sesión, sin la presión que implica el tiempo, ya que fue programada con anterioridad.

Guion de entrevista

Los docentes seleccionados fueron entrevistados a medida que avanzaba el estudio , siguiendo una guía, para conocer más sobre las metodologías de enseñanza y estrategias didácticas con enfoque en el conocimiento intercultural producido por los estudiantes de Venezuela. Según Hernández et al (2014) Es crucial ver la guía de entrevista como un evento dialéctico que facilita la organización de la entrevista , ya que permite a los investigadores organizar las respuestas agregando el por qué y otras preguntas que complementarán los datos obtenidos a través de preguntas abiertas. Se optó por incluir preguntas abiertas porque permiten al entrevistado solicitar aclaraciones y/ o ejemplos que aclaran los puntos de vista de la encuesta . Las entrevistas se realizaron de forma presencial entre los meses de septiembre y noviembre de 2022. El guion de entrevista esta conformado por los datos de identificación del informante, y las respectivas interrogantes concernientes al objeto de estudio.

3.6.2 Grupos de enfoque. La popularidad del método de recopilación de datos de grupos focales ha crecido porque algunos autores los ven como un tipo de entrevista grupal. Los grupos principales se reúnen como grupos pequeños o medianos (de tres a diez personas), donde los participantes se involucran en una discusión profunda sobre uno o más temas. (Hernández, Fernández & Baptista) esta técnica de recogida de información se adapta a las necesidades de dar respuesta a los objetivos planteados en la investigación, ya que se pretende tomar las percepciones de los informantes mediante una reunión, en la cual convergen entorno a la temática abordada en particular.

Ahora bien “En términos de propósito, tamaño, composición y procedimientos, los grupos focales son un tipo único de grupo” (Krueger, 1988, p. 18). A la luz de esto, reiteramos el objetivo de esta técnica de investigación para recopilar datos para su posterior análisis, ya que el objetivo de la técnica gira entorno a la escogencia de informantes que tienen un mismo propósito que es la educación y el objetivo específico de la presente investigación es develar el impacto intercultural de la población migrante venezolana escolarizada en instituciones educativas de zona de frontera del departamento Norte de Santander.

3.6.3 La observación. De acuerdo con Hernández *et al* (2014) y Martínez (2013), es una técnica que permite obtener datos reveladores sobre un suceso, acontecimiento o fenómeno, de forma natural a su ocurrencia. En este estudio, los objetivos de la observación están relacionados con: a) La recopilación de información y la observación de eventos que ocurren en el aula durante los tiempos de observación; b) concentrar la atención en los hechos del tema; c) describir e investigar la dinámica del aula para comprender lo que ocurre allí sobre el tema de estudio; d) la captura de la totalidad de la actividad del aula implica capturar los procesos de forma natural;

e) investigar las formas en que se estructuran los grupos de estudiantes, así como los sistemas de comunicación y todos los demás factores que hacen posible la revisión de categorías académicas.

Conforme a eso, en esta investigación fue utilizada la observación participante, ya que en palabras de Martínez (2000), permite adentrarse en una observación que tiene en cuenta quién, qué, dónde, cuándo, cómo y por qué suceden las cosas, con un objetivo claro de capturar detalles clave del evento observado. Como resultado, a través de procesos de observación, se recopiló información tanto directa como indirectamente (a través de la observación de cada investigador y conversaciones informales con los informantes). Para centrar la atención en las interacciones en el aula, se realizaron observaciones utilizando una guía de observación.

Guion de observación

En este estudio se utilizó una pauta de observación para centrar la observación en el aula. Según Hernández *et al* (2014), se contará con la presencia de dos observadores—el investigador y un asistente de investigación lo cual permite “evitar conflictos personales y adoptar diferentes puntos de vista” (p.403). Para Camargo y Uribe (2022), Goetz y Lecompte (1988) y Martínez (2000), se correlacionan en que funciona como una guía que permite excusar la acción de observar ciertos fenómenos. Entre las características de la metodología observacional que permiten estas cosas se encuentran la obtención de información acerca de los eventos tal como realmente ocurren y el reconocimiento de comportamientos que ocasionalmente no tienen relación con los objetos que se observan. Dos apartados componen la guía de observación: la guía de observación y las pautas generales a seguir antes, durante y después de la observación.

3.7 Validez de los instrumentos

Para la presente investigación se utilizó la validez de contenido, dado el paradigma epistemológico que sigue. En este tipo de validez según Rodríguez et al (1999 y Hernández et al (2014), dado que es una cuestión de juicio, no se expresa en resultados cuantitativos. Juicio de Expertos es el nombre del procedimiento común. Debido a ello se entregaron instrumentos y el formato de información a aplicar y analizar a dos Magíster con experiencia en la temática que aquí se presenta.

3.8 Fases de la investigación

Las actividades de este estudio están orientadas a dar cumplimiento a cada uno de los objetivos específicos contemplados. Por lo cual se presenta cada una de las fases de la investigación con sus actividades, destaca por su adaptabilidad ya que es adecuado e incluso necesario para realizar ajustes a medida que avanza el estudio. Estas fases son:

- 1) Acceso al campo y reconocimiento de la situación inicial. Se realizó un acercamiento y reconocimiento previo, acorde al objetivo específico de la investigación, con lo cual se pretendió identificar las posibles instituciones educativas que pudieron ser parte de la investigación, explicando a los rectores de las diversas instituciones el carácter de la investigación y sus alcances.

2) Formulación del problema. Teniendo en cuenta el contexto donde se desarrollaría la investigación, se procedió a formular el problema e identificar el diseño metodológico que apoyaría el estudio y las técnicas para la recopilación de los datos.

3) La construcción de los instrumentos, destinados a atender los objetivos específicos de la investigación, concluyó luego de establecidos los criterios de selección de las instituciones educativas y de los docentes participantes.

4) Aplicación de los instrumentos. De acuerdo a la pertinencia, oportunidad y disponibilidad de los participantes, se procedió con la respectiva aplicación de los instrumentos para la recolección de las percepciones y la información, para su posterior categorización y análisis.

5) Análisis de categorías que conduce a la triangulación y reflexión de la acción. Habiendo categorizado, analizado y triangulado la información.

6) Presentación de resultados.

3.9 Procesamiento y análisis de los resultados

Siguiendo a Martínez (2013) y Hernández *et al* (2014) Las actividades de análisis fundamentales en el análisis de datos son la categorización, seguida de la triangulación y la construcción de teorías. Por ello, el análisis e interpretación de la información obtenida a lo largo de la investigación se basará en las transcripciones de las entrevistas, las percepciones obtenidas en el grupo focal y la observación. Las subcategorías deductivas y emergentes se crearán una

vez que se haya recopilado la información para brindar contexto a las categorías principales del análisis.

Para ello, se tomó las ideas de Martínez (2004), por cuanto para realizar este proceso se transcribirán las grabaciones de las observaciones y entrevistas, para la categorización, a través de los siguientes pasos: a) organizar las entrevistas en párrafos a partir de cada interrogante, b) leer bien las entrevistas sacando las palabras más relevantes y significativas, c) organizar las observaciones en segmentos y ordenar para mayor facilidad durante el análisis, y d) utilizar un término o expresión para categorizar y dividir el contenido en subcategorías.

Luego de generar las categorías de investigación y a partir de las contribuciones de Goetz y Lecompte (1988) y Martínez (2000) la triangulación se utilizó para comparar la observación, para determinar si la pregunta de investigación está respaldada o no, se utilizó la entrevista, los grupos focales y las consideraciones teóricas. En esta investigación, luego del proceso de triangulación, se desarrolló un análisis de la información apoyándose en el programa “Atlas ti”.

3.9.1 Criterios de rigurosidad de la investigación. Martínez (2004) Rodríguez et al (1999). establecen unos estándares para asegurar la rigurosidad de los estudios cuantitativos. Estos autores están de acuerdo en que un estudio será riguroso en la medida en que sus hallazgos se relacionen con la descripción más precisa y representativa de la situación del estudio .. Como resultado, este estudio tendrá un alto nivel de validez y confiabilidad debido a los métodos utilizados para recopilar los datos y las técnicas de análisis que se aplicarán. Por

cuanto los datos recolectados serán revisados, comparados y analizados de manera continua. Además, los investigadores harán ajustes a las entrevistas y a las observaciones.

Ahora que, según a Rodríguez *et al* (1999) y Martínez (2004) se tomarán en consideración los siguientes aspectos: a) Recopilar y registrar información en diversas etapas del proceso, b) analizar de forma adecuada lo que se percibe a la luz de la posición, el estatus y el papel del investigador dentro del grupo, c) combinar la información de las entrevistas con las observaciones, d) utilizando las categorías más precisas y concretas posibles, e) pedir ayuda y cooperación a los informantes, f) utilizando todas las herramientas tecnológicas ahora disponibles para preservar la realidad tal como es, h) Describir los métodos para recopilar y analizar la información, i) culminando la triangulación y construcción de la teoría del estudio.

3.9.2 Dimensión ética. Una discusión que valore el consenso debe permitir la crítica, la discrepancia y la diversidad de ideas, al mismo tiempo que reconoce que se pueden descubrir nuevas alternativas y oportunidades a partir del marco existente. Las investigaciones no deben utilizarse como medio de represalia o para fabricar una realidad falsa. Una de las implicaciones éticas iniciales y clave del estudio es para las relaciones de confidencialidad. Por ello, los investigadores mantendrán los datos segregados y utilizarán códigos para identificar a los entrevistados.

En primer lugar, se sugiere obtener la aprobación por escrito de la institución teniendo en cuenta la clase de investigación educativa donde se realizará el proyecto para que se pueda contactar al miembro de la facultad. A continuación, se solicitará a cada informante su

aprobación para participar en la investigación y los datos obtenidos sólo se utilizarán para fines personales y académicos.

4. Resultados

Al utilizar los tres instrumentos diseñados para recopilar datos, teniendo en cuenta la teoría que sustenta la investigación y teniendo en cuenta que los instrumentos fueron diseñados bajo la misma, debería ser posible responder a las consultas sobre los objetivos de investigación declarados del estudio. El análisis sostenido correspondiente para cada uno de los tres instrumentos se realizó mediante triangulación, con apoyo del programa ATLAS ti. para realizar el respectivo análisis de datos cualitativos.

Para análisis de estos datos se encuentran distribuidos en tres grandes grupos. Primero: Identificación de las problemáticas pedagógicas que influyen en la enseñanza y el aprendizaje con base en la interculturalidad producto de la migración venezolana. Segundo: Categorización de los factores que influyen en la enseñanza y el aprendizaje con base en la interculturalidad producto de la migración venezolana. Tercero: Interpretación del impacto intercultural en la práctica pedagógica de los docentes que trabajan con población migrante venezolana. Cada uno de estos grandes grupos posee unas subcategorías derivadas, las cuales también fueron analizadas con el programa.

Para dar respuesta a cada objetivo planteado se aplicó una entrevista semiestructurada, grupo focal y observación de la práctica a una muestra de docentes elegida según los criterios de selección ya mencionados así: 9 docentes de la institución educativa Carlos Pérez Escalante, 10 docentes de la institución educativa Eustorgio Colmenares Baptista y 12 docentes de la institución educativa Julio Pérez Ferrero. El análisis de los resultados.

4.1 Identificación de las problemáticas pedagógicas que influyen en la enseñanza y el aprendizaje con base en la interculturalidad producto de la migración venezolana

En este apartado se encuentra dispuesto el análisis realizado en las 3 instituciones educativas mencionadas con anterioridad, siendo 23 docentes en total. En cada categoría se encuentran dispuestas las subcategorías de cada instrumento para los 3 instrumentos. Las subcategorías analizadas en este apartado son descritas como comunicación, diversidad, convivencia y contexto.

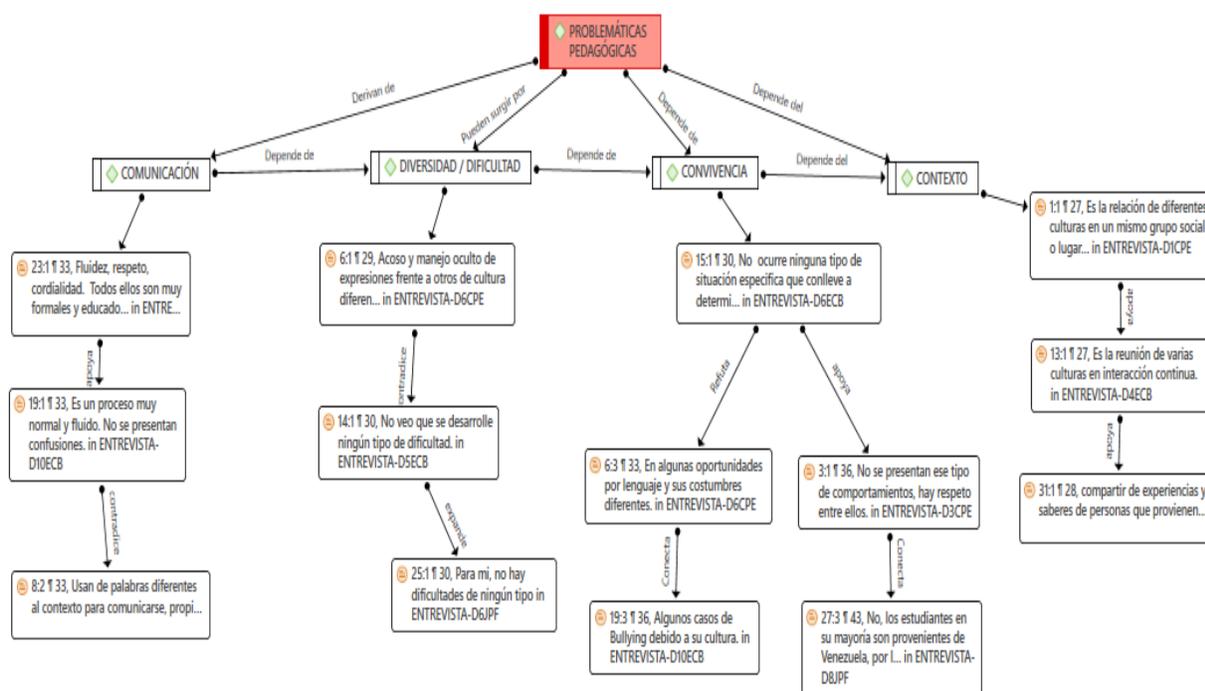


Figura 2. Problemáticas entrevistas. Fuente: Elaboración propia, programa Atlas Ti.

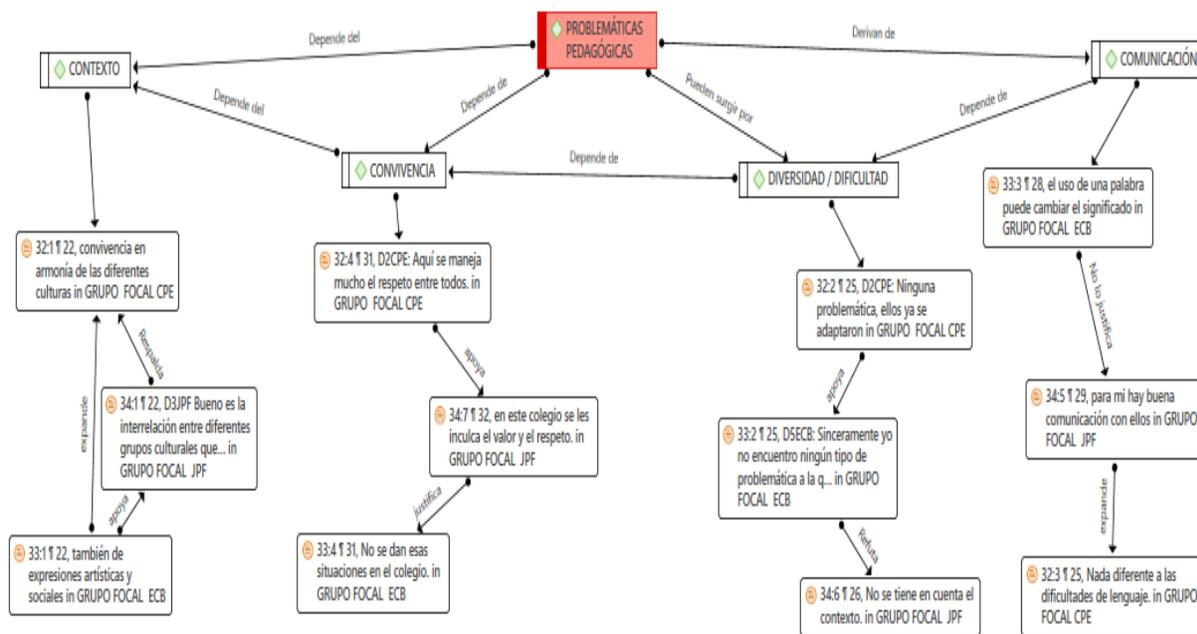


Figura 3. Problemáticas grupo focal. Fuente: Elaboración propia, programa Atlas Ti.

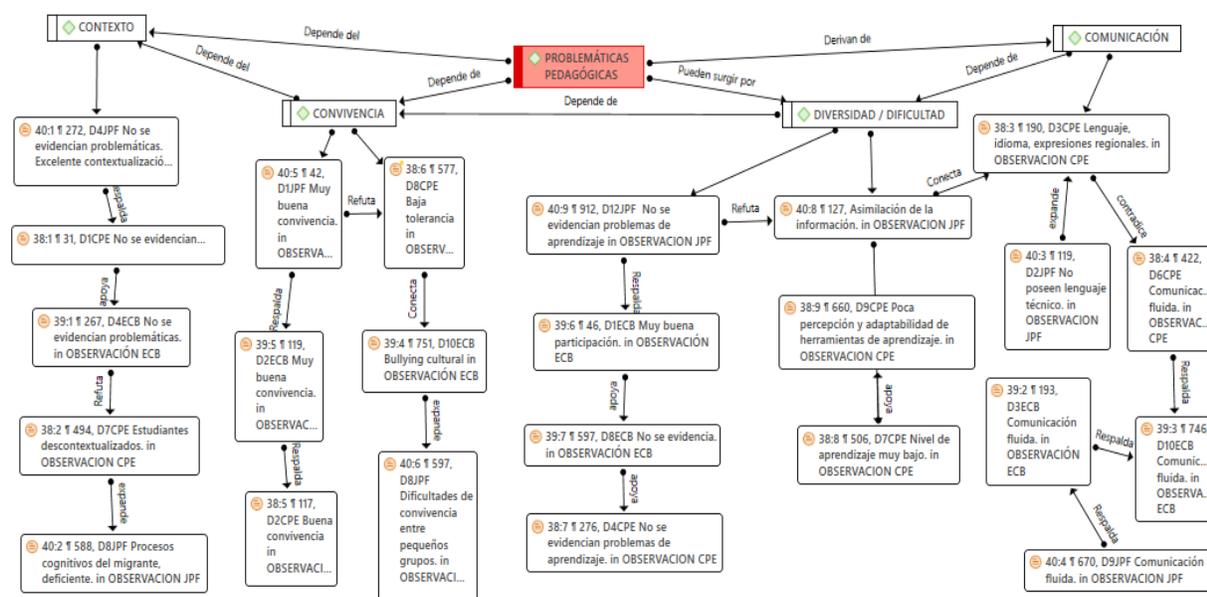


Figura 4. Problemáticas observación. Fuente: Elaboración propia, programa Atlas Ti.

4.1.1 Categoría problemáticas pedagógicas. Subcategoría contexto. Para esta

subcategoría y las demás se analizaron las percepciones de los diversos maestros, teniendo en

cuenta el objetivo de la categoría inicial, la cual busca identificar cuáles son las diversas problemáticas pedagógicas que se pueden presentar en torno a la diversidad cultural en el aula. Al realizar el respectivo análisis por medio del programa Atlas Ti, se pudo identificar en los diferentes instrumentos aplicados, que los docentes son pertinentes ante el factor intercultural presente en sus aulas de clase, y así mismo tienen a groso modo en su gran mayoría presente lo que significa la interculturalidad como tal.

Walsh (1998) nos dice que, “[...] en teoría y praxis, la interculturalidad puede interpretarse como una charla entre las culturas”, Sin embargo, esto debería ir más allá del mero contacto con las culturas e implicar un intercambio que se produzca en pie de igualdad y en igualdad de condiciones.

En las entrevistas que fueron realizadas a los diferentes docentes en cada una de las diferentes instituciones educativas, se pudo obtener percepciones como las de D1CPE Es la relación de diferentes culturas en un mismo grupo social o lugar geográfico. Para D4ECB Es la reunión de varias culturas en interacción continua y para D12JPF Es el compartir de experiencias y saberes de personas que provienen de diferentes territorios, lugares, culturas y contextos. Comparados con la definición anterior de la interculturalidad, podemos percibir que aunque son docentes que trabajan en instituciones con contextos diferentes, no están tan alejados de la realidad en lo que a el autor describe en su definición. Además de ello, muchos de sus compañeros los cuales participaron en la investigación, poseen aportes similares a la percepción de la interculturalidad y lo que ella representa. A esto podemos añadir, que durante las secciones de grupo focal aplicados a la totalidad de participantes en el estudio, sus respuestas nuevamente

corroboraron la convergencia en el conocimiento de lo que es y significa la interculturalidad y muchos de ellos aportaban un poco más a las definiciones realizadas por sus compañeros.

Como por ejemplo, D1CPE: Cuando dos o más culturas conviven con armonía y respeto en un mismo lugar. D7CPE: Coincido con la compañera. D9CPE: Si, suele verse como ese encuentro entre diferentes culturas. D6CPE: Correcto, convivencia en armonía de las diferentes culturas y para D6ECB: También debe añadirse compañeros que en ese patrimonio cultural del cual ustedes hablan, también debe incluirse su dialecto. D4ECB: Totalmente de acuerdo compañera. Y a su vez, D8JPF Hay que resaltar que siempre hay convivencia y respeto en esos intercambios interculturales. D5JPF También puede verse como un proceso en el cual dos o varias culturas interactúan mediante sus expresiones y costumbres, su dialecto. Todos ellos convergiendo en la definición aportada anteriormente.

En la subcategoría contexto para los grupos focales, se pudo observar una similitud en las percepciones de los docentes, muchos de ellos mantuvieron las respuestas proporcionadas de forma individual, otros ampliaron y muchos simplemente concordaban con las respuestas otorgadas por muchos de sus compañeros docentes en el momento de la reunión. Así mismo en la observación realizada por los investigadores, se observó gran concordancia en esta subcategoría, como se precisa en la gráfica. En los 3 instrumentos se puede observar que no se presenta dificultad en el contexto la interculturalidad para los docentes, ya que ellos conocen lo que representa la interculturalidad en su contexto.

Subcategoría comunicación. Para esta subcategoría, como puede observarse en las tres gráficas, hay posiciones divididas sobre el factor comunicación. Observemos las percepciones de

algunos docentes en los tres instrumentos. Entrevista: D8CPE: Usan de palabras diferentes al contexto para comunicarse, propias de su cultura. A lo cual refuta D10ECB: Es un proceso muy normal y fluido. No se presentan confusiones. A su vez apoya Fluidez, respeto, cordialidad. Todos ellos son muy formales y educados. Pero a nivel general podemos encontrar en su gran mayoría en las percepciones expuestas en las entrevistas, que los docentes no ven dificultades de comunicación con sus estudiantes desde el aspecto intercultural. Este mismo patrón se vio reflejado en el análisis realizado en el grupo focal y corroborado en instrumento de observación. No obstante, aunque sea un estudio descriptivo y las percepciones aportadas por lo docentes en su mayoría arrojan que no es una problemática el lenguaje en la comunicación, hay percepciones que si respaldan que representan que el lenguaje es una problemática en la comunicación que depende de la interculturalidad.

Observemos. En el grupo focal, D1ECB: Para mí no es muy fluida, como menciono el compañero hace un momento, el significado de una palabra no es lo mismo en ambas culturas y eso hace que ellos no se comuniquen fluidamente. Concuerta, D5ECB: Insisto en que si influye en la comunicación, porque si yo quiero expresar un punto claro y conciso, el uso de una palabra puede cambiar el significado del mismo para ellos y el proceso de comunicación no es fluido. Concuerta D7CPE: El profe tiene razón, su cultura choca en ese sentido con la nuestra y hay que hacer contextualización de lenguaje. Y para D1JPF: No se puede dejar a un lado esa dificultad del manejo del vocabulario profe. Debemos ver que no todo significa lo mismo para ellos. Estas percepciones son de mucho valor, aunque fueron minoría en los 3 instrumentos aplicados, no podemos dejar de lado que evidencian que el factor lenguaje en la interculturalidad si representa una problemática pedagógica en el aula.

Subcategoría diversidad. Referente a esta subcategoría, en las entrevistas realizadas en las 3 instituciones educativas, se pudieron obtener percepciones como: D6CPE: Relaciones interpersonales difíciles en cuanto a la comunicación verbal o escrita. Acoso y manejo oculto de expresiones frente a otros de cultura diferentes. A lo cual refuta D5ECB: No veo que se desarrolle ningún tipo de dificultad. A lo cual expande D6JPF: Para mi, no hay dificultades de ningún tipo que se relacionen con la interculturalidad. Pero la gran mayoría de docentes expresaron no encontrar dificultades en cuanto a la diversidad vista como una problemática pedagógica en cuanto a la interculturalidad. En relación a los grupos focales para D5CPE: Nada diferente a las dificultades de lenguaje. Pro en grupo focal diferente se observo la respuesta de D5ECB: Sinceramente yo no encuentro ningún tipo de problemática a la que se le pueda llamar educativa, o que se presente en el aula en torno a la interculturalidad, lo cual hace ver que el lenguaje no es una dificultad o que de su parte genere una barrera. y lo apoya D9ECB: Para mi eso no es una problemática. Cuando uno tiene la oportunidad les va realizando la contextualización sobre el lenguaje en los momentos pedagógicos y ellos se van adaptando.

Ahora bien en los demás grupos focales se encontraron percepciones como las de D4CPE: Yo de mi parte no tengo ninguna dificultad, y la de D9JPF: Conuerdo con lo expresado por el compañero. Pero refutadas por D12JPF: Por lo general es el lenguaje o las expresiones que ellos usan, pues no significan lo mismo para nosotros. Y poniendo en contraste con la observación en el aula, para D9CPE Poca percepción y adaptabilidad de herramientas de aprendizaje. A diferencia de D5JPF No se evidencian problemáticas y D1ECB No se evidencian problemáticas, que son concordantes en las demás observaciones realizadas. Ahora bien, luego del análisis de las percepciones en los 3 instrumentos, se pudo observar que la diversidad cultural conecta como

problemática en cuanto al lenguaje. Pero realmente la mayoría de docentes en los 3 instrumentos concuerda que no existe un asocio de la diversidad como problemática pedagógica.

Subcategoría convivencia. Respecto a esta categoría, tenemos posiciones divididas en las entrevistas, pero en su gran mayoría son refutadas por los docentes que expresan que no se evidencian problemáticas que puedan ser vistas como dificultades de convivencia. Observemos: Para D6ECB: Hasta el momento no he sabido de algún caso en particular o específico. Lo cual respalda D5CPE: No se presentan ese tipo de comportamientos, hay respeto entre ellos. Lo cual es refutado por D6CPE: En algunas oportunidades por lenguaje y sus costumbres diferentes. Y es ampliado por D10ECB: Algunos casos de Bullying debido a su cultura. Pero en su mayoría son contradichos por los demás docentes de las otras instituciones educativas en el entrevista como D3CPE: No se presentan ese tipo de comportamientos, hay respeto entre ellos, D8JPF: No, los estudiantes en su mayoría son provenientes de Venezuela, por lo tanto, se ha creado un ambiente ameno entre ellos.

Estas apreciaciones comparadas con la observación en el aula, son evidenciadas también por el investigador en estas 3 instituciones educativas. No son evidentes dificultades que puedan percibirse como una problemática pedagógica que sean determinantes en la convivencia en torno a la interculturalidad que se presenta en las aulas de clase, ni en otros momentos pedagógicos fuera del aula escolar.

4.2 Categorización de los factores que influyen en la enseñanza y el aprendizaje con base en la interculturalidad producto de la migración venezolana

Para dar cumplimiento a este objetivo, también se realizó la aplicación de los 3 instrumentos diseñados para las instituciones educativas seleccionadas y participantes en la investigación. Guión de entrevista semiestructurada, Guión para grupos focales y el instrumento para observación en el aula. El objetivo en particular es categorizar aquellos factores que influyen propiamente en la enseñanza y el aprendizaje en el aula de clase en torno a la interculturalidad vivida en cada contexto en las 3 diferentes instituciones educativas. En esta categoría, encontramos 5 subcategorías descritas como planificación, situaciones didácticas, idoneidad del contexto, nivel educativo y evaluación. Observemos las respectivas gráficas y aportes percibidos en cada instrumento. Es pertinente aclarar que estas dos subcategorías fueron analizadas en conjunto debido a las reiterativas percepciones aportadas por los docentes en los 3 instrumentos. Cabe resaltar que en los grupos focales, las percepciones no tuvieron variaciones significativas, y tampoco se encontraron nuevas categorías para ser caracterizadas.

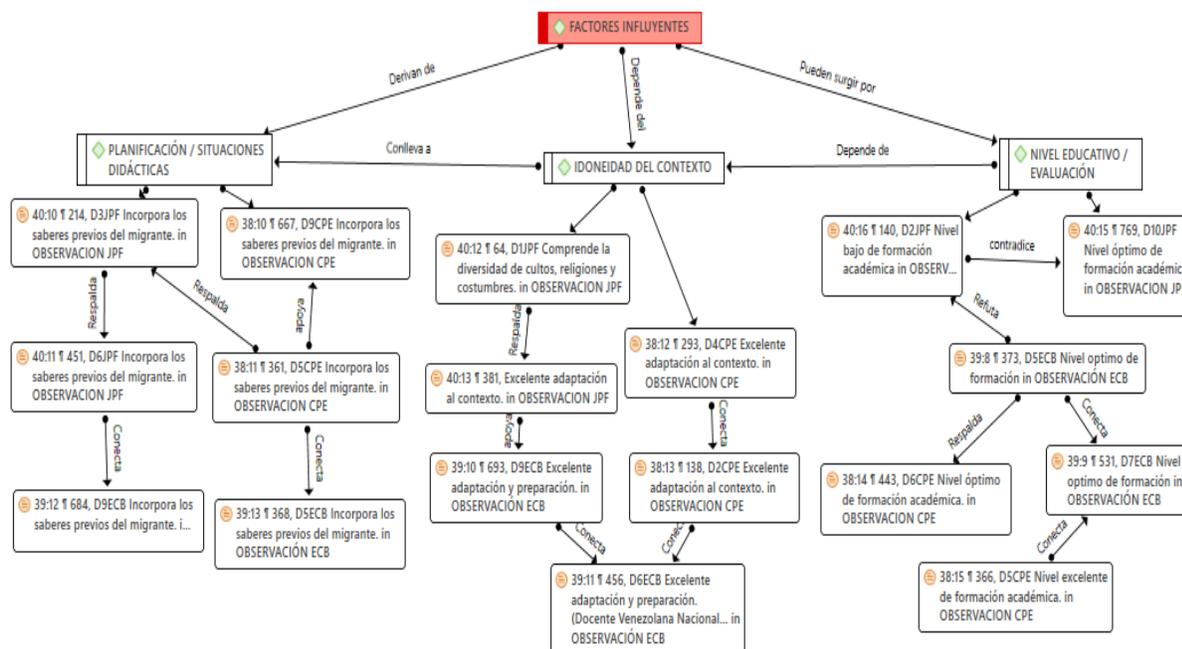


Figura 7. Factores influyentes observación. Fuente: Elaboración propia, programa Atlas Ti.

4.2.1 Categoría factores influyentes. Subcategorías planificación y situaciones didácticas.

En este apartado, se pudieron observar percepciones muy concretas en las entrevistas. En su gran mayoría los docentes integran los conocimientos previos de los estudiantes migrantes venezolanos a sus prácticas pedagógicas. Por ejemplo: D2CPE: si, muchas veces se hacen paréntesis para escuchar la opinión de los migrantes sobre algunos temas en particular en contraste a nuestra región. Concordando con esa opinión esta la del D9ECB: Hago comparaciones entre expresiones y dialecto típicos del migrante Venezolano y la población restante. Y expande D8JPF: Hago comparaciones entre expresiones y dialecto típicos del migrante Venezolano y la población restante. D6ECB: Siendo sincera, en muchas oportunidades pongo en contexto la cultura del migrante Venezolano y la comparo con las autóctonas de la región Colombiana. D8CPE: La explicación y contextualización de regionalismos, características socioeconómicas de los países. D5JPF: Claro, en muchas oportunidades se realizan

comparaciones sobre costumbres, o formas de expresión acorde al tema que estemos viendo en la clase.

Así mismo, muchas de las opiniones expresadas por los demás docentes de las 3 instituciones educativas, fueron concordantes con estos 3 docentes. Es pertinente aclarar que estas dos subcategorías fueron analizadas en conjunto debido a las reiterativas percepciones aportadas por los docentes en los 3 instrumentos.

Con respecto a los grupos focales cabe resaltar que las percepciones no tuvieron variaciones significativas. D1CPE: En general siempre se relacionan o se integran saberes interculturales a nuestra labor. D7CPE: También se hace énfasis en los regionalismos de nuestro país y los de ellos. D9JPF: Yo lo realizo por comparaciones en geografía de nuestro país y del país del migrante. D4ECB: Yo sí, pero no solo con la cultura de Venezuela, también con otros países para que ellos enriquezcan su conocimiento. D7CPE: También se hace énfasis en los regionalismos de nuestro país y los de ellos. D2ECB: Para mí es importante realizarlo, ya que allí pueden ambas culturas comprender la una sobre la otra. Ahora bien, cabe resaltar, que no se observó una tendencia significativa diferente a la aportada por los docentes de las diferentes instituciones educativas, más que: D5ECB: Yo siendo sincero, la verdad no desarrollo ninguno. D3ECB: Yo tampoco lo veo necesario, ellos ya se han adaptado. D1ECB: Igualmente tampoco desarrollo ninguno. D10ECB: Yo tampoco lo considero necesario. Claro, no quiere decir que estén alejados del contexto o de la realidad, debido que para ellos el migrante venezolano ya ha pasado por ese proceso de adaptación al contexto de donde se encuentra en la actualidad.

Concerniente a la observación en el aula en las 3 instituciones educativas, se encontraron percepciones por parte del investigador, para nada alejadas de las ya aportadas por los docentes en las entrevistas individuales y en los respectivos grupos focales mencionados anteriormente. Observemos: D2CPE Incorpora los saberes previos del migrante, D6ECB Incorpora los saberes previos del migrante, D5CPE Incorpora los saberes previos del migrante. D9ECB Incorpora los saberes previos del migrante. D9JPF Incorpora los saberes previos del migrante, D12JPF Incorpora los saberes previos del migrante. Como se mencionó anteriormente, no se evidenciaron situaciones diferentes a las ya percibidas en las entrevistas y los respectivos grupos focales.

Para finalizar con estas subcategorías, en el análisis del instrumento aplicado en la observación en el aula, no se encontraron diferencias a lo ya referido por casi todos los docentes de las instituciones educativas analizadas, y que concordaban con los dos instrumentos aplicados previamente. Para D5ECB Excelente adaptación y preparación, D9ECB Excelente adaptación y preparación, D3JPF Incorpora los saberes previos del migrante, D5CPE Incorpora los saberes previos del migrante, D6JPF Incorpora los saberes previos del migrante, D9CPE Incorpora los saberes previos del migrante. Aquí podemos observar la concordancia mencionada con anterioridad en la entrevista y en los grupos focales aplicados.

Cabe resaltar que los docentes siempre incluyen dentro de sus prácticas, el respectivo análisis de las ideas previas y realizan comparaciones de ser necesario con la cultura del migrante venezolano, y que incluso van más allá y realizan este tipo de comparaciones con otros países. Además de ello se evidencia la respectiva preparación en cada uno de sus momentos pedagógicos y sus estrategias didácticas.

Subcategorías nivel educativo y evaluación. Para estas subcategorías se observó una conducta concordante con la descrita en las subcategorías planificación y situaciones didácticas en varios aspectos. En las entrevistas realizadas, se encontraron percepciones como las siguientes: D5CPE: Algunas veces se realizan comparaciones entre las culturas Venezolanas y Colombianas en preguntas abiertas. Para D3JPF: En algunas ocasiones realizo comparaciones entre las culturas muy contradictoria la la respuesta de D7ECB: No lo realizo. Para D9CPE: Si se hace, se enriquece al traer nuevas ideas al aula. Interactuar de otras formas con ellos. Complementaria es la percepción de D6ECB Fomentando el dialogo participativo y la toma de decisiones en conjunto y ampliando D9JPF: Dando participación en todas las actividades lúdicas-Recreativas y culturales programadas en la institución. Para todos ellos es importante el involucrar a los migrantes venezolanos teniendo en cuenta el factor intercultural. Ahora, para la gran mayoría de los demás docentes entrevistados, las percepciones no fueron alejadas de lo que se expuso con los docentes ya mencionados en la parte superior de este apartado. Tampoco se encontraron categorías nuevas que pudieran ser caracterizadas y analizadas en los demás docentes de las diferentes instituciones en el instrumento de la entrevista en torno a esta categoría como tal.

Para los grupos focales las percepciones realizadas por los docentes tampoco estuvieron alejadas de las expuestas con anterioridad durante las entrevistas individuales. Algunas de ellas fueron: D2JPF: Por mi parte se les motiva a mostrar sus opiniones sociales y culturales en torno a lo que se socializa y evalúa en clase, como ponen en constaste por argumentación abierta dichas percepciones, para D8CPE: Cuando se les escucha, surgen nuevas ideas, que hacen que sea más adecuado el realizar ajustes al proceso de evaluación y que ellos no se sientan tan forzados y para D4ECB: Realizo ajustes necesarios para que los procesos evaluativos sean

equitativos desde el contexto que se les presente. Observamos una marcada posición en torno a mantener la importancia de comprender el factor intercultural en el que se encuentran inmersos en sus aulas de clase. Observemos que para D3CPE: Mediante el diálogo abierto, respetuoso y participativo y para D9JPF: En mi caso, procuro integrarlos en todas las formas posibles, para que ellos por medio de sus costumbres y expresiones culturales logren hacer parte de todos los procesos y para D3ECB: Podría decir que haciendo que el migrante logre expresarse abiertamente sin presiones o ser cohibido. Se recalca la importancia de incluir al migrante y sus opiniones en el proceso evaluativo y formativo en pro de su enriquecimiento académico.

Ahora bien, en la observación en el aula, encontramos algunas percepciones muy consistentes en cuanto a estas subcategorías. D10JPF Nivel óptimo de formación académica. D2CPE Nivel óptimo de formación académica. D4ECB Nivel óptimo de formación académica. D9CPE Nivel óptimo de formación académica. D10ECB Nivel óptimo de formación académica. Pero no menos importante la de D2JPF Nivel bajo de formación académica. En la cual se pudo observar un migrante venezolano que presentaba dificultades durante este proceso de integración del nivel educativo y la evaluación, ya que presentaba gran dificultad al expresar sus ideas y plasmarlas en la actividad desarrollada, por lo cual requería constante asesoría del docente. Aunque sea uno de los muy escasos casos en los cuales se evidencio durante la observación, no resta importancia el ser mencionado, aunque también la marcada diferencia que existe entre el gran nivel de adaptación a los procesos evaluativos y nivel académico que las demás observaciones arrojaron.

Subcategoría idoneidad del contexto. Para esta subcategoría se tuvo en cuenta la idoneidad que presentaron los docentes en cuanto a las necesidades que pudiesen presentar por el

factor intercultural. En las entrevistas se obtuvieron percepciones como las de D3ECB: No tienen mayores requerimientos que los estudiantes de la región. Para D7CPE: No requieren algo en específico, simplemente deben contextualizarse a el lugar en donde ahora son educados. Pero para D2JPF: muchos de ellos requieren refuerzos en lectoescritura. Poseen poco vocablo, se les dificulta expresarse. Con lo cual nos muestra una necesidad en torno a la contextualización que mencionaba su colega D7CPE pero haciendo un énfasis en el proceso lectoescritor. Esto no quiere decir que los otros docentes estén desconectados de la realidad de su contexto, ya que para D5CPE: no poseen mayores requerimientos que los niños Colombianos. Apoyando esta percepción se encuentra la de D3CPE: No requieren mayores ajustes o cambios a lo que se planea y programa. D6ECB: No son diferentes a las del estudiante colombiano. Para D7ECB: No tienen necesidades formativas en particular, solamente deben conocer un poco más del lugar donde ahora viven. Y para D7JPF: no he percibido alguna necesidad especial, más que la contextualización referente a algunas palabras que para ellos tienen un significado diferente. En el momento de la recolección de las percepciones, todas y cada una de ellas fueron muy precisas y pertinentes, mostrando así la idoneidad de los diferentes docentes en cuanto al tema en particular de la interculturalidad en sus aulas de clase.

Para los grupos focales se pudieron observar algunas contradicciones como por ejemplo: para D4CPE: ya ellos no presentan necesidades especiales, se ha realizado un trabajo de años atrás con ellos la cual complementa D3ECB: no veo requerimientos especiales, solo refuerzos en cuanto a lectura y escritura, pero expande aún más D7JPF: pero compañeros, no hay que negar que tienen muchas dificultades en los procesos comunicativos y lógico matemáticos. Muchos de los docentes entrevistados argumentaron que las necesidades educativas de su población migrante venezolana no es diferente a la que tienen sus estudiantes colombianos. Pero también

muchos de ellos realizaron esos complementos a estos comentarios acuñando que si requerían aún de una adaptación de tipo lectoescritora, contextualizada a nuestra región. Observemos otro claro ejemplo de ello. D5JPF: realmente no veo necesidades especiales en ellos. Poseen las mismas que un estudiante Colombiano. Algo que respalda en otro grupo focal D5ECB: concuerdo con la compañera, no tienen necesidades formativas especiales. también expresa D1CPE: para mí, no se ven necesidades especiales ya. Tal vez hace años al ingresar tuvieron algunas. Pero por el momento no. Pero para D8CPE: En bachillerato aún se debe reforzar mucho, ellos tienen deficiencias en muchos aspectos. El currículo con el que vienen desde Venezuela, se fundamenta es en la cátedra Bolivariana. Todos y cada uno de ellos han demostrado ser idóneos a la hora de identificar posibles necesidades educativas de sus jóvenes migrantes. Y aunque algunos de ellos expresan no tener ningún tipo de dificultad ahora, otros manifiestan que si las tuvieron años atrás, pero gracias a su pertinencia e idoneidad en su labor como maestros, lograron que estos jóvenes migrantes superaran aquellas falencias y dificultades. En su mayoría con sus procesos de comunicación,, derivados de la interculturalidad en el aula de clases.

En cuanto a la observación en el aula, se pudo encontrar que los docentes poseen idoneidad en cuanto el factor intercultural demanda en relación a necesidades educativas. Por ejemplo: para D1JPF comprende la diversidad de cultos, religiones y costumbres. Luego para D4CPE excelente adaptación al contexto, y para D9ECB excelente adaptación y preparación. (Docente venezolana, nacionalizada en Colombia). Un aspecto a resaltar en cuanto a esta docente, es su nacionalización como colombiana, proveniente de Venezuela, que podría haber sido mejor que encontrarse con una percepción de una docente migrante, y encontrarse con la sorpresa que una de las más entendidas en este tema de la interculturalidad en sus aulas de clase. Continuando, para D8CPE excelente adaptación al contexto, al igual que en D6ECB Excelente adaptación y

preparación. D7JPF Excelente adaptación al contexto. Esto resalta que os docentes analizados pudieron ser corroborados en la observación en el aula sobre el aspecto de la idoneidad que poseen para identificar necesidades educativas de sus estudiantes y responder a estos requerimientos de interculturalidad.

4.3 Interpretación del impacto intercultural en la práctica pedagógica de los docentes que trabajan con población migrante venezolana

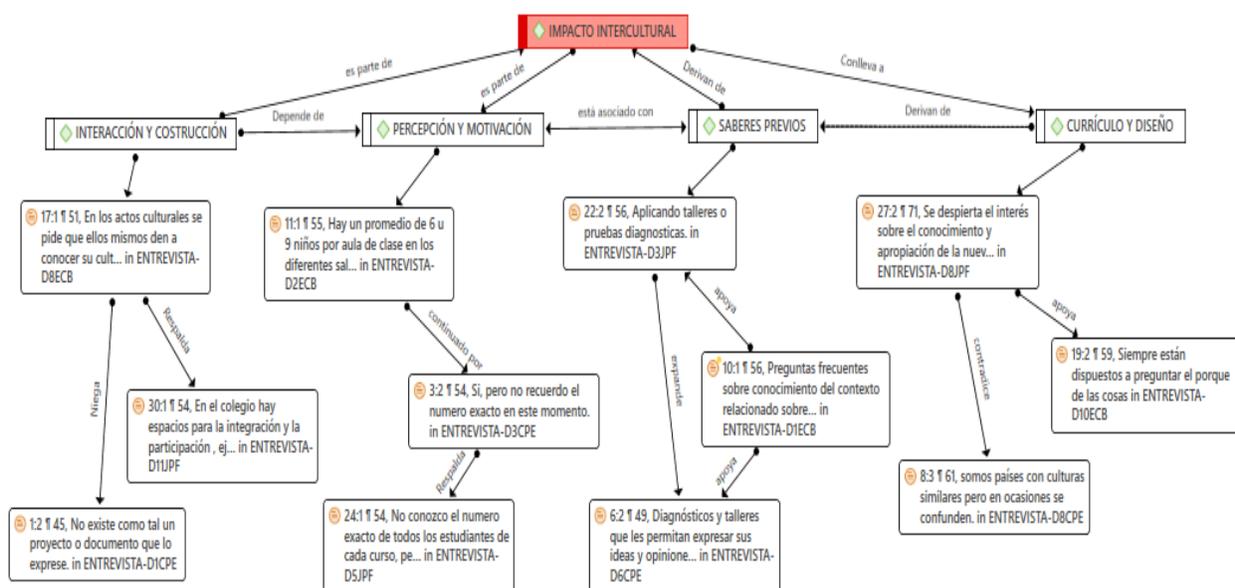


Figura 8. Impacto intercultural entrevistas. Fuente: Elaboración propia, programa Atlas Ti.

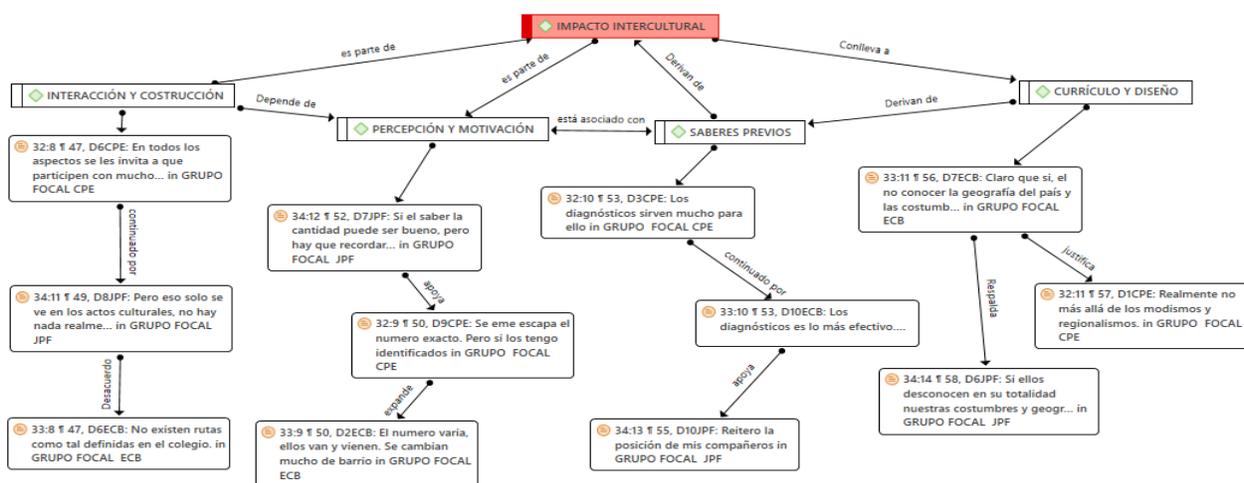


Figura 9. Impacto intercultural grupo focal. Fuente: Elaboración propia, programa Atlas Ti.

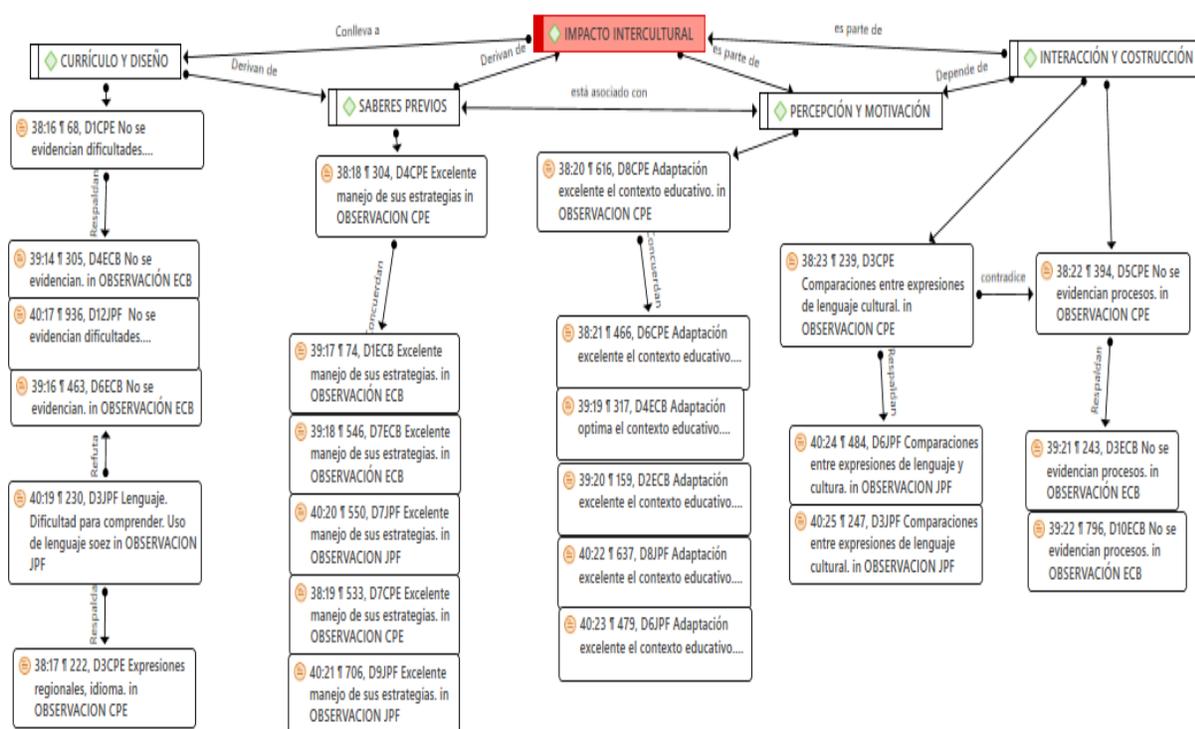


Figura 10. Impacto intercultural observación. Fuente: Elaboración propia, programa Atlas Ti.

4.3.1 Categoría Impacto intercultural. Al igual que en las categorías descritas

anteriormente y en los análisis realizados para dar el cumplimiento a los objetivos específicos 1 y

2, se realizó la aplicación de los 3 instrumentos en esta categoría respecto a al objetivo número 3. Este apartado del objetivo 3 conlleva a analizar el impacto intercultural derivado de sus prácticas pedagógicas, en relación al migrante venezolano de las 3 instituciones educativas.

Subcategoría interacción y construcción del conocimiento. Para dicha subcategoría en las entrevistas, se obtuvieron opiniones como las de D8ECB: En los actos culturales se pide que ellos mismos den a conocer su cultura por medio de expresiones como la danza , el canto, poesía, etc. Para D11JPF: En el colegio hay espacios para la integración y la participación , ejemplo actos culturales. D1CPE: No existe como tal un proyecto o documento que lo exprese. En estas tres opiniones,, los dos primero docentes coinciden en que en sus respectivas instituciones se dan los espacios de interacción y construcción de conocimiento desarrollando contenidos producto de la interculturalidad.

En contraste encontramos la opinión expuesta por la tercera docente la cual se aferra a expresar que no hay en su institución un proyecto que exprese que se deba realizar. hora bien, también encontramos opiniones como las de D9CPE: se da la bienvenida por igual a todos por igual, como está establecido en la mándala de valores. La de D6JPF: recalando siempre el valor del respeto mutuo ante las expresiones de cultura diversas. D4ECB: no existe una ruta definida o estipulada, cada docentes realiza las adaptaciones que considera necesarias. D3JPF: no he observado algún protocolo más allá de la promoción del respeto mutuo entre culturas. D9ECB: Fomentando el valor y el respeto por los demás y sobre cómo se expresan. D2CPE: en algunas oportunidades se hacen comparaciones en actos culturales, permitiéndoles a ellos mostrar parte de su cultura. Ahora bien, hay una marcada posición en respecto al fomento del respeto del migrante venezolano y lo que la interculturalidad que se evidencia en las tres instituciones

educativas, gira en torno a un gran nivel de pertinente relevancia por parte de estas tres comunidades educativas. Es decir que en este aspecto en particular hay una percepción muy positiva en cuanto a como este factor intercultural ha influenciado e impactado también de forma positiva en diferentes aspectos en las mismas y en sus docentes y por ende han llevado también a construir conocimiento. Ahora bien, aunque algunos de ellos manifiestan que no existen rutas apropiadas para ello descritas en papel, o protocolos explícitos, realizan aportan para que este proceso se lleve a cabo.

Con respecto a los grupos focales, se encontraron posiciones como las de D6CPE: en todos los aspectos se les invita a que participen con mucho respeto de su cultura y la nuestra. Y la de D8JPF: pero eso solo se ve en los actos culturales, no hay nada realmente llevado a un proyecto. La cual concuerda con la de D6ECB: no existen rutas como tal definidas en el colegio. En estas tres posiciones es evidente que si existe una interacción y construcción del conocimiento en torno a los procesos interculturales, pero se recalca nuevamente que no hay nada en papel. También encontramos otras percepciones como las de D1JPF: por medio de la lúdica y todas las actividades culturales del colegio, se les brindan espacios de participación, lo cual complementa su compañero, y expresa en su institución D10JPF: de eso ya se viene trabajando, para implementar en nuestras normas institucionales la participación y el respeto por la cultura del migrante. Corrobora D9ECB: si, se les invita siempre a que se expresen, pero que lo hagan con respeto y cultura, es evidente para D4CPE: si, todos los actos culturales del colegio, son un trampolín para este intercambio cultural. Y para D4ECB: concuerdo en que no hay una ruta definida y real. Nuevamente observamos que la postura de muchos docentes es hacia la percepción positiva del factor intercultural en sus prácticas pedagógicas, y que no solo en el aula, ya que en todos los actos culturales cobra aun mayor relevancia.

Con respecto a la observación en el aula, se pudieron observar algunos contrastes con respecto a lo encontrado en las entrevistas y los grupos focales. Por ejemplo: para D3CPE comparaciones entre expresiones de lenguaje cultural. En lo cual concuerdan D3JPF comparaciones entre expresiones de lenguaje cultural. Y D6JPF comparaciones entre expresiones de lenguaje y cultura. En su respectivo grupo focal. Ahora que para D5CPE: no se evidencian procesos, al igual que en D3ECB: no se evidencian procesos y D10ECB: no se evidencian procesos. Gran cantidad de docentes analizados en sus prácticas pedagógicas, mostraron un comportamiento diferente al expuesto en entrevistas y grupos focales. Aunque en sus momentos pedagógicos existían pausas para realizar contextualizaciones de idioma, en torno al contexto, aunque sus estrategias didácticas en torno a las temáticas abordadas fueran muy buenas e incluso excelentes en algunos casos, No podría catalogarse como un aspecto negativo, ya que de alguna forma en sus aclaraciones sobre expresión cultural o regionalismos, se evidencia que si ha generado un impacto positivo la interculturalidad en sus aulas.

Subcategoría percepción y motivación. En esta subcategoría, la opinión del docente se vio encaminada hacia su percepción y entendimiento del factor intercultural al que pudiere enfrentarse y si de eso pudiere depender la motivación realizar algún aporte significativo sea positivo o negativo en torno a dicha interculturalidad. Para D2ECB: hay un promedio de 6 u 9 niños por aula de clase en los diferentes salones que oriento. D3CPE: para si, pero no recuerdo el número exacto en este momento. Y para D5JPF: no conozco el número exacto de todos los estudiantes de cada curso, pero si es significativa la cantidad de estudiantes en cada aula. Para D7 CPE: no con exactitud ya que son varios cursos, pero en promedio por salón hay entre 5 y 7 estudiantes migrantes. Para D3ECB: no tengo el número exacto de los salones , pero generalmente entre 4 y 6, y para D6JPF: en mi salón cuento con 7 estudiantes Venezolanos en

calidad de migrantes. En estas apreciaciones se puede observar una clara y evidente percepción del docente de la interculturalidad presente en su aula de clases o en las diferentes clases y aulas que orientan, Aunque algunos de ellos no recuerdan con exactitud, si perciben el fenómeno de la interculturalidad en sus aulas. Ahora bien, estando conscientes del factor intercultural que ello implica, aunque no lo mencionaron en las entrevistas, si se pudo observar en otras subcategorías como ello los motiva a interactuar con la interculturalidad y estar preparados para ella.

En cuanto a los grupos focales refiere para esta subcategoría se encontraron percepciones como D7JPF: si el saber la cantidad puede ser bueno, pero hay que recordar que muchos de ellos cambian continuamente de colegio, por lo cual es difícil llevar la cuenta exacta a veces. D2JPF: correcto a mí me sucede lo mismo, por ello no cuenta uno nunca con un número exacto. D8JPF: no tanto por el número, sino por la atención que se les puede brindar creo yo. Para otro grupo focal, D2ECB: el número varia, ellos van y vienen. Se cambian mucho de barrio. D3ECB: correcto, muchas veces tiene uno el número identificado y al mes ya hay más o menos. D6ECB: si, es difícil contar siempre con el número exacto. Y finalizando con D9CPE: se me escapa el número exacto. Pero si los tengo identificados. D8CPE: no yo tampoco recuerdo la cantidad exacta de ellos. D6CPE: si, lógico sé cuántos hay en el aula. Los tengo plenamente identificados. Como se pudo observar en los diferentes grupos focales, la información suministrada en las entrevistas no contó con variaciones, por el contrario, muchos docentes ampliaron sus percepciones. Ahora, es congruente expresar que si tienen muy claro la percepción del fenómeno intercultural en sus aulas, lo cual es corroborado durante la sección de grupos focales. Así mismo se evidencio durante las observaciones en el aula, las cuales no fueron diferente a lo ya expresado en las entrevistas individuales y el los grupos focales de cada institución educativa.

Subcategoría saberes previos. En esta subcategoría, se encontraron apreciaciones muy valiosas sobre la incidencia de la interculturalidad en las aulas de clase. Por ejemplo: D3JPF: aplicando talleres o pruebas diagnósticas. Respuesta muy similar a la del D1ECB: preguntas frecuentes sobre conocimiento del contexto relacionado sobre el tema. Al igual que la del D6CPE: diagnósticos y talleres que les permitan expresar sus ideas y opiniones. Podemos observar como estas respuestas cobran más fuerza al realizar el análisis de las percepciones en cada una de las entrevistas. Para D2CPE: Talleres y diagnósticos es la forma más adecuada. Actividades diagnósticas y talleres de socialización. Para D9ECB: la aplicación de diagnósticos pedagógicos, y para D4ECB: como había mencionado antes, por medio de la aplicación de las pruebas diagnósticas realizadas al inicio del año escolar. También para D9JPF: a través de diagnósticos escritos, expresiones verbales, lectura comprensiva, exposiciones, juegos, dinámicas, entre otros. Y para D2JPF: la implementación de pruebas diagnósticas nos permiten realizar el análisis de la situación de cada estudiante. De esta forma se evidencia en las diferentes entrevistas aplicadas, como la interculturalidad ha causado un efecto de apropiación y pertinencia positivos en las diferentes instituciones, llevados a cabo por cada uno de los diferentes docente pensando en un mismo norte hacia el factor intercultural en sus aulas.

Con respecto a los grupos focales, no se encontraron percepciones distintas a las ya analizadas, como por ejemplo D3CPE: los diagnósticos sirven mucho para ello, D10ECB: los diagnósticos es lo más efectivo y para D10JPF: reitero la posición de mis compañeros. Podemos notar la continuidad de las percepciones aportadas por cada uno de ellos de forma individual en las entrevistas y corroboradas en los grupos focales, siendo respaldadas por la totalidad de sus compañeros, al igual forma que en el instrumento de observación se pudieron corroborar en sus prácticas la percepción de los saberes previos en cada grupo de estudiantes en general, los cuales

contaron con población migrante venezolana. Es por ello pertinente recalcar lo positivo de estas estrategias ante el factor intercultural y las estrategias utilizadas para tener la clara percepción de los saberes previos de estudiantes colombianos y migrantes venezolanos.

Subcategoría currículo y diseño. Para finalizar encontramos la subcategoría currículo y diseño, la cual gira en torno a los respectivos ajustes que pueden realizarse, al encontrar situaciones que pudiesen afectar los momentos pedagógicos derivados del factor intercultural. Por ejemplo, en las entrevistas para D8JPF: se despierta el interés sobre el conocimiento y apropiación de la nueva cultura. D10ECB: siempre están dispuestos a preguntar el porqué de las cosas. Se les realiza un comparativo con la cultura colombiana. Por el contrario en este aspecto para D8CPE: tienen algunos conocimientos, sin embargo somos países con culturas similares pero en ocasiones se confunden. En estas tres diferentes percepciones se observan situaciones positivas sobre la contextualización del migrante venezolano, pero también se puede observar una apreciación que recalca nuevamente lo analizado con anterioridad y expresado por algunos docentes sobre las diversas confusiones que se presentan en el aula entre culturas y los respectivos esfuerzos de los docentes para contextualizar al migrante venezolano.

Ahora, la percepción de otros docentes como D4CPE: no hay situaciones especiales, ya ellos se han adaptado. D2 ECB: al haber ya un proceso adaptativo de años, no presentan dificultades, ya que se interesan por conocer el lugar en donde viven ahora. D5ECB: no presentan situaciones especiales. D1JPF: realmente no se observa ningún tipo de situación especial. D12JPF: generan algunas confusiones, dificultades y aversiones puesto que ya traen un esquema de vida y saberes de su territorio, que deben ampliarse al nuevo lugar de residencia. D9CPE: el uso y comparación de algunos vocablos. Aunque en una mínima proporción, existieron las percepciones de

situaciones de lenguaje y arraigos culturales, para los docentes no representa mayor desafío, con lo cual se evidencia que no es un aspecto negativo en torno a la interculturalidad. Por el contrario, en estos aspectos se recalca la preparación e idoneidad de los docentes en sus respectivas instituciones educativas.

En torno a los grupos focales, encontramos percepciones como las expuestas por D7ECB: claro que sí, el no conocer la geografía del país y las costumbres, hacen que se les dificulte el entender. La cual concuerda con la de D6JPF: si ellos desconocen en su totalidad nuestras costumbres y geografía, por ello aveces es complicado. Son también respaldadas por D8CPE: algunas veces logran confundirse por las expresiones idiomáticas. D5CPE: las expresiones de lenguaje son una gran dificultad en ese sentido. Y expanden D2JPF: para mí la mayor dificultad continua siendo el lenguaje y sus expresiones, ya que la cultura nuestra es muy diversa, y ellos suelen confundirse por el significado de las palabras. D10JPF: principalmente la diversidad de los regionalismos de nuestro país, sumado a ello la ubicación por parte de ellos en nuestra geografía. No conocen nada. Pero contrastan con la expuesta por D1CPE: realmente no más allá de los modismos y regionalismos. Y también respaldan esta posición D10ECB: si ellos ya se han adaptado, y participan mucho. D8ECB: para mí tampoco presentan dificultades. D9ECB: concuerdo con la compañera. D5ECB: los compañeros tienen razón, no se presentan dificultades. Es evidente el cambio de perspectiva de algunos docentes en este aspecto, ya que recalcaron con mayor fuerza la opinión expuesta por algunos de sus compañeros en otras instituciones educativas y en las propias al momento de las entrevistas. Muchos de ellos replantearon sus percepciones anteriores sobre esta subcategoría y se hace muy clara una posición negativa en relación al las expresiones de lenguaje propias del migrante venezolano, y desconocimiento del

contexto sociocultural y geográfico. No es posible determinar claramente el cambio en percepciones de docentes en las entrevistas y que llevo a replantear sus opiniones.

Finalmente para la observación en el aula se evidenciaron percepciones como las de D1CPE: no se evidencian dificultades. Que respaldaron D4ECB: no se evidencian procesos, D12JPF: no se evidencian dificultades. D6ECB: no se evidencian y amplia D9CPE: los migrantes se ha adaptado al contexto. Que contrasta con la de su compañero D3CPE: comparaciones entre expresiones de lenguaje cultural. D3JPF: comparaciones entre expresiones de lenguaje cultural. Y respaldan D5JPF: comparaciones entre expresiones de lenguaje cultural. D6JPF comparaciones entre expresiones de lenguaje y cultura. D8CPE: contextualización del idioma. Ahora bien, aunque nuevamente en esta subcategoría se observaron contextualización del idioma, lenguaje y cultura, no represento en ningún momento un factor negativo ante la interculturalidad observada en el aula en las diferentes instituciones educativas. Esto pues contrasta con lo expuesto por algunos docentes que cambiaron sus expresiones en los diferentes grupos focales, pero al ser observados en el aula estas percepciones nuevamente fueron concordantes con lo expuesto por muchos de ellos que habían cambiado sus opiniones en los grupos focales.

Esto pues nos muestra que aunque existieron situaciones que concuerdan con esta subcategoría de currículo y diseño en relación a las adaptaciones que los docentes realizan en contextualización del migrante venezolano en torno a idioma y expresiones culturales tampoco representaron mayor grado de dificultad y puedan percibirse con un factor negativo ante la interculturalidad evidenciada en las diferentes aulas de clase en las 3 instituciones educativas participantes en esta investigación.

5. Conclusiones

Identificación de las problemáticas pedagógicas que influyen en la enseñanza y el aprendizaje con base en la interculturalidad producto de la migración venezolana.

Referente a las problemáticas pedagógicas, se pudo concluir que si se evidenciaron algunas que se desprenden del migrante venezolano escolarizado producto del factor intercultural. Lo que si se debe rescatar y resaltar es que para muchos de los docentes analizados, hace algunos años represento una problemática, ya que no se estaba preparado como tal para dicha situación consecuente del fenómeno migratorio que se incrementó a medida que transcurrió el tiempo. Por otra parte tampoco era totalmente nuevo el contar con población migrante venezolana en sus aulas, solamente que este número aumento en gran proporción a raíz de los evidentes flujos migratorias desde el país vecino Venezuela.

Concerniente a las problemáticas percibidas en la investigación, fueron identificadas algunas de ellas en concreto: Dificultad de expresión en el lenguaje cotidiano, dificultad para comprender algunos contextos regionales, bajo conocimiento en áreas como lenguaje y geografía. En cuanto la problemáticas de convivencia asociadas a la interculturalidad, también su pudieron obtener percepciones que evidenciaron ciertas molestias en cuanto a las costumbres y expresiones propias del venezolano, lo que genera pequeños grupos alejados de la realidad del factor intercultural. No obstante, son percepciones poco relevantes por su baja incidencia, debido a que los docentes de las tres instituciones educativas, recalcan que se viene realizando un proceso de contextualización intercultural en sus aulas de clase y en todos los momentos y procesos pedagógicos concernientes a la enseñanza y el aprendizaje, con el fin de potenciar la sana

convivencia intercultural. Ahora bien, pese a que se vienen realizando ajustes dentro de las practicas pedagógicas por parte de los propios docentes, cabe resaltar que no hay protocolos definidos, escritos e institucionalizados o que estén vinculados dentro de los diferentes proyectos pedagógicos.

Para los maestros analizados y las tres instituciones educativas participantes de la investigación no representa un impacto negativo realizar estos ajustes a sus currículos, a sus didácticas, a sus estrategias, a sus normativas y proyectos, en pro de lo que el factor intercultural representa en las instituciones educativas con población migrante venezolana escolarizada, y que por otra parte enriquecen los procesos de enseñanza y aprendizaje de la comunidad educativa como tal. Pero lo que si representa un impacto negativo en este aspecto, es que estos ajustes o adecuaciones a las practicas docentes, no se encuentren institucionalizadas dentro de los diferentes proyectos transversales, y que sean orientadas desde las directivas, cumpliendo verdaderos y definidos protocolos de atención al migrante en torno a la educación.

Categorización de los factores que influyen en la enseñanza y el aprendizaje con base en la interculturalidad producto de la migración venezolana.

En la categorizarización de los diversos factores concernientes a la influencia en la enseñanza y el aprendizaje por parte de la interculturalidad presente en las aulas de clases, se encontraron y evidenciaron factores como el nivel educativo y la planificación, la respectiva idoneidad del docente ante el factor intercultural, y lo que conlleva a tomar decisiones ante otros factores como la comunicación en el aula y la planificación del docente ante la misma. Esto quiere decir que se corrobora lo percibido en el objetivo anterior sobre el aspecto de que no es

algo nuevo para las tres instituciones educativas analizadas el factor intercultural y lo que este conlleva a las situaciones de enseñanza y aprendizaje debido al migrante venezolano.

Observamos una marcada posición en torno a mantener la importancia de comprender el factor intercultural en el que se encuentran inmersos en sus aulas de clase.

También fue evidente la preparación de los docentes ante las dificultades que se presentan en los procesos de enseñanza y aprendizaje con respecto al migrante venezolano y lo que se relaciona con el factor interculturalidad como tal. El hacer pausas contextualizadas, aclarar expresiones regionales específicas, comparar las diversas culturas autóctonas con las del migrante, comparar la geografía de ambos países. Pero debe trascender más allá de estas fronteras y la continua invitación a mostrar su cultura en los diferentes actos culturales institucionales, y que no solo sea el migrante que se preocupe por conocer el contexto en el que se encuentra, que también sea el docente y toda la comunidad educativa, la que se anime a conocer más de la cultura del migrante con el fin de que se realicen intercambios culturales significativos que enriquezcan la enseñanza y el aprendizaje, así como el respeto y la convivencia por otras culturas que hacen parte de los procesos de interculturalidad.

Interpretación del impacto intercultural en la práctica pedagógica de los docentes que trabajan con población migrante venezolana.

Al finalizar la investigación y realizar el respectivo análisis de todas las percepciones obtenidas en las diferentes categorías y subcategorías presentes en los tres instrumentos se logró observar y percatar que a pesar algunas dificultades de expresiones de lenguaje, contextualización geográfica, y muy poco significativas percepciones sobre bajo nivel escolar en

la población migrante venezolana, los maestros de las tres instituciones educativa, no tienen una percepción negativa acorde a lo que el estudiante venezolano escolarizado representa y el factor intercultural implícito en las aulas. Es evidente según el estudio realizado que el factor intercultural no es nuevo en nuestra frontera, y como bien expresaron la mayoría de los maestros participantes, ya hay un arraigo del migrante venezolano a nuestro contexto y que llevan años en un proceso de adaptación, y que aquellas dificultades o barreras de expresión en cuanto a lenguaje y contextualización geográfica, así como el fomento por el respeto por la cultura del migrante se han venido superando, gracias al continuo esfuerzo y preocupación del docente por realizar ajustes a sus estrategias y didácticas de enseñanza y aprendizaje. Pero también es claro que se necesitan institucionalizar todos estos ajustes pedagógicos y curriculares, en los diferentes proyectos transversales de las instituciones educativas como tal y que sea toda la comunidad educativa la que se vea involucrada en los procesos interculturales, y no solo el maestro y el estudiante

6. Recomendaciones

Es recomendable brindar espacios para que se socialicen proyectos y estrategias que se encuentran en construcción y otros que se están desarrollando en torno a la interculturalidad derivada del migrante venezolano escolarizado en las instituciones educativas analizadas y demás del municipio de Cúcuta, y aunque no estén plenamente institucionalizados, con protocolos claros y precisos de atención, transversalizados, deben brindarse los espacios respectivos para darse a conocer dichas estrategias y definir parámetros de atención verdaderos, soportados en los proyectos transversales de las instituciones educativas de zona de frontera del departamento Norte de Santander. Por falta de estos mismos espacios, algunos docentes se encuentran desinformados sobre rutas y procedimientos que se están implementando, y por ello expresan posiciones con que no existe nada en papel. Este es un error que debe subsanarse en las instituciones educativas a la mayor brevedad posible.

También es muy recomendable, realizar conversatorios sobre interculturalidad con docentes y estudiantes, por personal capacitado en dicho tema. Mostrar a aquellos pocos maestros y estudiantes que son renuentes a no compaginar con lo que el fenómeno intercultural representa y lo que conlleva consigo el aporte al enriquecimientos de ambas culturas. Al tener la información más amplia y precisa de lo que implica la interculturalidad, aquellas pequeñas dificultades percibidas en las aulas, tenderán a desaparecer y solo se convertirá en un proceso superado y una meta más alcanzada en el crecimiento institucional y los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Se recomienda también reflexionar sobre la participación en proyectos investigativos de este y cualquier otro tipo. Aunque habían criterios muy específicos para dar oportunidad a la

recolección de percepciones concretas y precisas sobre el impacto intercultural que podía tener el migrante venezolano en las instituciones educativas del municipio de Cúcuta, muchos docentes prefirieron no participar de la misma, aduciendo que un tanto incomodo el ingreso a sus aulas y que esto podría tener efectos negativos en el desarrollo de sus clases y manejo de sus tiempos, o restando importancia al estudio a realizar, a pesar de haberse realizado una socialización con los candidatos que cumplían con los criterios de los procesos de selección de los informantes.

Referencias bibliográficas

- Abric, J. (2004). *Prácticas sociales y representaciones*. México: Ediciones Coyoacán.
- Acosta, I., Escanaverino, E., & Cubillas, F. (2020). Comprensión de textos y conocimientos previos. Zonas de sombra y significados. *Fides et Ratio - Revista de Difusión cultural y científica de la Universidad La Salle en Bolivia*, 19(19), 125-152., Recuperado de: http://www.scielo.org/bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2071-081X2020000100007&lng=es&tlng=es. Recuperado en 08 de febrero de 2022
- Agencia de las Naciones Unidas para los Refugiados ACNUR. (2020). *Tendencias globales de desplazamiento forzado en 2020*. Obtenido de <https://www.acnur.org/media/tendencias-globales-de-desplazamiento-forzado-en-2020>
- Alcívar, C., Aguirre, S., Ortíz, K., & Luna, H. (2016). La inserción intercultural dentro del modelo de gestión de la educación superior en el Ecuador. *Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*. Obtenido de <https://www.eumed.net/rev/atlante/2016/01/interculturalidad.html>
- Aliaga, F., Florez, A., García, N., & Díaz, F. (2020). La integración de los venezolanos en Colombia: discurso de líderes inmigrantes en Bogotá y Cúcuta. *Sociología, Problemas e Prácticas [En línea]*(94). Obtenido de <https://journals.openedition.org/spp/7872>
- Allen, A & Fazito, D. (2018). Dinámica de cambio en las redes sociales y la formación de vínculos transnacionales: un caso de venezolanos profesionales viviendo en París. *Redes. Revista hispana para el análisis de redes sociales*, 29(1), 44-64. Recuperado de: <https://doi.org/10.5565/rev/redes.370>.
- Amuchástegui, G., Del Valle, M. & Renna, H. (2017). Reconstruir sin ladrillos. *Guías de apoyo para el sector educativo en contextos de emergencia*. <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/MINEDU/5592>

- Arellano, P. (2019). La construcción del rol docente desde una mirada renovadora de la lectura y la escritura. *Pedagogía y Saberes*, 51, 23-32.
- Ausubel, D. (1983). *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Baena, N., & Cardona, E. (2021). ¿Educación intercultural? A propósito del fenómeno migratorio venezolano en Medellín. *IUS*, 15(47), 325-342.
- Banco Mundial. (02 de noviembre de 2018). *Migración desde Venezuela a Colombia: impactos y estrategia de respuesta en el corto y mediano plazo*. Obtenido de <https://www.bancomundial.org/es/events/2018/10/25/migracion-desde-venezuela-a-colombia>
- Bolaños, L. (2016). El estudio socio-histórico de las emociones y los sentimientos en las Ciencias Sociales del siglo XX. *Revista de Estudios Sociales*, 55, 178-191. Recuperado de: <https://journals.openedition.org/revestudsoc/9762>.
- Bosada, M. (2020). La educación emocional, clave para la enseñanza-aprendizaje en tiempos de coronavirus. *Educawed*, 1-5.
- Bourdieu, P. (2011). *Las estrategias de reproducción social*. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI.
- Bracho, K. (2020). Integración Intercultural de Niños Inmigrantes en Edad Escolar de la Zona de la Frontera. *Educación Inclusiva*, 13(2), 175-182. Obtenido de <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/557/586>.
- Brito, S., Basualto, L., & Urrutia, R. (2021). Interculturalidad(es) y migraciones. Desafíos desde una ciudadanía emergente. *Perspectivas: Notas sobre intervención y acción social*(37). Obtenido de <http://ediciones.ucsh.cl/index.php/Perspectivas/ar>

- Brousseau, G. (1986). Fundamentos y métodos de la didáctica de las matemáticas. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 7(2), 33-115.
- Bruner, J. (1998). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza
- Buitrago, R., & Molina, G. (2021). Profesorado, emociones y escuela. Reflexiones en tiempo de pandemia — covid-19—. *Revista Habitus: Semilleros de Investigación*, 1(1), e12551.
Recuperado de: <https://doi.org/10.19053/22158391.12551>
- Callejas, L., & Piña, C. (2005). La estigmatización social como factor fundamental de la discriminación juvenil. *El Cotidiano*, (134), 64-70. Recuperado de:
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=32513409>.
- Camargo, A., & Uribe, S. (2022). Infraestructuras: poder, espacio, etnografía. *Revista colombiana de antropología (rca)* • vol. 58, n.º 2. mayo-agosto pp. 9-2. Recuperado de:
<https://revistas.icanh.gov.co/index.php/rca/article/view/2370/1853>
- Campo, A., & Herazo, E. (2015). El complejo estigma-discriminación asociado a trastorno. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 44(4), 243-250. Recuperado de:
<http://dx.doi.org/10.1016/j.rcp.2015.04.003>.
- Cano, D., Villegas, D., González, J., & Montoya, K (2020). Estigmatización social en el ámbito escolar generada por un diagnóstico psicológico. *Poiésis* (39), p. 19-32. DOI:
<https://doi.org/10.21501/16920945.3749>.
- Carranza, M. (2017). Enseñanza y aprendizaje significativo en una modalidad mixta: percepciones de docentes y estudiantes. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 8(15), 898-922. Recuperado de: <https://doi.org/10.23913/ride.v8i15.326>

- Carrasco, A. (2021). La construcción del conocimiento profesional e identidad de directoras de establecimientos educacionales chilenos. *Pensamiento educativo, Revista de investigación Latinoamericana (PEL)*, 58 (1).
- Carrasco, L. (2015). Una aproximación teórica a las representaciones sociales y su relación con los estudiantes. *Espiral* Vol. 5, Núm. 2 (2015). Recuperado de: <http://revistas.ustabuca.edu.co/index.php/ESPIRAL/article/view/1442>
- Carrera, B., & Mazzarella, C. (2001). *Vygotsky: enfoque sociocultural*. Educere, 5 (13), 41-44. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=35601309>.
- Castellano, J., Efstathios, M., Torres, K., & Reiban, D. (2018). Un caso de estudio sobre conocimiento previo en tres universidades ecuatorianas: UC, UDA y UNAE. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 44(1), 377-402. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000100377>.
- Castellaro, M., & Peralta, N. (2020). Pensar el conocimiento escolar desde el socioconstructivismo: interacción, construcción y contexto. *Perfiles Educativos*, 42(168), 140-156. Obtenido de <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.168.59439>
- Castillo, V., & Popayán, Y. (septiembre - diciembre de 2017). Aplicación de la teoría de las situaciones didácticas a las Ciencias Sociales. *EDUCERE - Investigación Arbitrada*(70), 539 - 555. Obtenido de <http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/44212/art3.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Castillo, W. (2020). *Análisis de las políticas públicas migratorias sobre la población migrante venezolana en la ciudad de Cúcuta*. San José de Cúcuta: Universidad Nacional Abierta y a Distancia – UNAD. Obtenido de

<https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/38442/wycastilloj.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Castillo, E., & Guido, S. (2015). La interculturalidad: ¿principio o fin de la utopía? *Revista Colombiana de Educación*, N° 69. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n69/n69a02.pdf>.
- Castorina, J. (2008). Los conocimientos sociales de los alumnos: un nuevo enfoque. *Revista: La Educación en nuestras manos*. N° 79 junio. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Recuperado de: <http://www.suteba.org.ar/los-conocimientos-sociales-de-los-alumnos-un-nuevo-enfoque-3521.html>.
- Castorina, J., & Barreiro, A. (2004). Moscovici y Piaget: el origen de las representaciones sociales. *XI Jornadas de Investigación*. Facultad de Psicología Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Castorina, J., Ferreiro, E., Kohl, M., & Lerner, D. (1996). *Piaget-Vigotsky: Contribuciones para replantear el debate*. Buenos Aires: Paidós
- Chaparro, L., & Alfonso, H. (2021). Impactos de la COVID-19 en la violencia contra las mujeres. El caso de Bogotá (Colombia). *Nova* vol.18 Epub. Recuperado de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-24702020000300115
- Colunga, S., & García, R. (2016). Intervención educativa para desarrollar competencias socioemocionales en la formación académica. *Humanidades Médicas*, 16(2), 317-335. Recuperado de: <https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=66926>
- Coll, C., & Gómez, A. (1994). *Conocimiento psicológico y práctica educativa*. Barcelona: Barcanova.

- Constitución Política de Colombia (1991). *Documento en Registraduría*. Recuperado de: <https://www.registraduria.gov.co/IMG/pdf/constitucio-politica-colombia-1991.pdf>
- Corbetta, S., Bonetti, C., Bustamante, F., & Vergara, A. (2018). *Educación intercultural bilingüe y enfoque de interculturalidad en los sistemas educativos latinoamericanos Avances y desafíos*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Recuperado de: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/44269/1/S1800949_es.pdf
- Cortassa, C. (2010). El aporte de la Teoría de las Representaciones Sociales a los estudios de Comprensión Pública de la Ciencia. *Ciencia, docencia y tecnología*, (40), 09-44. Recuperado de: <http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci>.
- Covarrubias, P. (2019). Barreras para el aprendizaje y la participación: una propuesta para su clasificación. En J.A. Trujillo Holguín, A.C. Ríos Castillo y J.L. García Leos (coords.), *Desarrollo Profesional Docente*. Recuperado de: <http://ensech.edu.mx/pdf/maestria/libro4/TP04-2-05-Covarrubias.pdf>
- Cubero, A. (2017). La diversidad cultural: ¿es posible su aplicación al sector audiovisual? *Comunicación y sociedad*, Núm. 28, enero-abril, pp. 111-130. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/comso/n28/0188-252X-comso-28-00111.pdf>
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.
- Delval, J. (1986). *Psicología de la escuela*. Barcelona, España: Paidós.
- Díaz, F y Hernández, G (2001). *Estrategias Docentes para un aprendizaje significativo. Cómo desarrollar una práctica docente significativa.*, México: Mc Graw Hil.
- Espinar, E., & Vigueras, J. (2020). El aprendizaje experiencial y su impacto en la educación actual. *Revista Cubana de Educación Superior*, 39(3), e12. Recuperado de:

http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142020000300012&lng=es&tlng=es.

Flórez, R. (2001). *Investigación educativa y pedagogía*. Bogotá: Mc Graw Hill.

Fullat, O. (1990). La fenomenología aplicada a la Educación. *Revista portuguesa de Filosofía*, Vol. 46, pp. 193-212. Disponible: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2385091>

Gallego, A., Vargas, E., Peláez, O., Arroyave, L., & Rodríguez, L. (2020). El juego como estrategia pedagógica para la enseñanza de las matemáticas: retos maestros de primera infancia. *Infancias Imágenes*, 19(2). Recuperado de: <file:///C:/Users/User/Downloads/Dialnet-ElJuegoComoEstrategiaPedagogicaParaLaEnsenanzaDeLa-7825982.pdf> Galvis, S. (2015). La interacción docente-estudiante en el aula: una visión humanizada de la educación. *Revista de Investigaciones UCM*, 15(26), 70-78. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.22383/ri.v15i2.45>.

García, M., & Restrepo, J. (2019). Aproximación al proceso migratorio venezolano en el siglo XXI. *Hallazgos*, 16(32), 63-82. Obtenido de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-38412019000200063

García, S. (2018). Interculturalidad e indigenismo: retos de las políticas educativas ante la diversidad cultural en México y en Perú. *MODULEMA*, 2, 49-70. Recuperado de: Doi: 10.30827/modulema.v2i0.7350.

Gimeno, J. (2005). *El curriculum una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.

Godoy, F., Varas, L., Martínez, M., Treviño, E., & Meyer, A. (2016). Interacciones pedagógicas y percepción de los estudiantes en escuelas chilenas que mejoran: una aproximación

exploratoria. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 42(3), 149-169. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000400008>.

Goetz, J., y Lecompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.

Goleman, D. (2010). *Inteligencia emocional*. Buenos Aires: Editorial Kairós.

Gonima, L., Tamayo, L., & Mosquera, C. (2021). Promoviendo el desarrollo del respeto a la diferencia y al reconocimiento de la diversidad a través de la integración de cuestiones sociocientíficas y de la naturaleza de las ciencias en el estudio de los mod. *Revista Electrónica Educyt*, , 25–36.

González, F. (2019). Desarrollo de la competencia comunicativa intercultural: formación de identidades en un contexto colombiano. *Didáctica Español Lengua Extranjera*(28), 1-26. Obtenido de <https://www.redalyc.org/journal/921/92157659001/html/>

González, R. (2016). Los proyectos migratorios de las mujeres. Un estudio multifactorial. *Tesis doctoral Programa de Doctorado en Cognición y Evolución Humana*. Universitat de les Illes Balears. Recuperado de: https://www.tesisred.net/bitstream/handle/10803/371160/trgb1de1_.pdf?sequence=1

Guzmán, N., & Muñoz, A. (2020). *Tejiendo interculturalidad en una escuela para todos*. Tesis de Maestría. Fundación Universitaria Los Libertadores. Recuperado: <https://repository.libertadores.edu.co/handle/11371/3224>

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2016). *Metodología de la Investigación*. México: McGrawHill.

Hernández, R., & Infante, M. (2017). Aproximación al proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador. *UNIANDES EPISTEME: Revista de Ciencia, Tecnología e Innovación*. Vol. (4). Núm. (3) Jul-Sep. Recuperado de: <http://www.dialnet.unirioja.es/descarga/articulo>.

Hurtado, M. (2015). *Educación Emocional*. Madrid: Consejería de Educación y Universidades.

Jaquinet, M., Rivero, M., & Garnache, A. (2016). La motivación en el rendimiento académico de los estudiantes de medicina. *Rev.Med. Electrón.* Dic; 38(6): 910-915. Recuperado de: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1684-18242016000600013&lng=es

Jodelet, D. (2018). Ciencias sociales y representaciones: Estudio de los fenómenos representativos y de los procesos sociales. De lo local a lo global. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 8(2), 041. Recuperado de: <https://doi.org/10.24215/18537863e041>

Jodelet, D., & Guerrero, A. (2000). *Develando la Cultura. Estudios en representaciones sociales*. México: Universidad Autónoma de México.

Kessler, G. (2012). Las consecuencias de la estigmatización territorial. Reflexiones a partir de un caso particular. Espacios en Blanco. *Revista de Educación*, 22,165. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384539804007>.

Leal, K. (08 de agosto de 2019). *¿Está el Catatumbo en manos de los grupos armados ilegales?* Obtenido de <https://www.rcnradio.com/colombia/santanderes/esta-el-catatumbo-en-manos-de-los-grupos-armados-ilegales>

Leiva, J., Alcalá, M., García, F., & Santos, M. (2022). Promoción de Competencias Interculturales y Uso de las TIC: Hacia una Universidad Inclusiva. *Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 20(2). Obtenido de <https://revistas.uam.es/reice/article/view/15427>

- Llamazares, M. (2015). La activación de conocimientos previos (ACP): Una estrategia de comprensión lectora. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 27, 111-130. Recuperado de: https://doi.org/10.5209/rev_DIDA.2015.v27.51408
- López, M., & Guarín, C. (2019). Proceso de paz con las Farc y cultivos de coca en el período 2013-2017. *Documento CEDE No. 2019(32)*, 1-37. Obtenido de <https://ssrn.com/abstract=3449221> or <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3449221>
- López, M., Laviana, M., Fernández, L., López, A., Rodríguez, A., & Aparicio, A. (2008). La lucha contra el estigma y la discriminación en salud mental: Una estrategia compleja basada en la información disponible. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 28(1), 48-83. Recuperado de: http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0211-57352008000100004&lng=es&tlng=es.
- Martínez, M. (2000). *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. México: Trillas.
- Martínez, M. (2000). *La investigación-acción en el aula*. *Revista Electrónica Agenda Académica* Volumen 7 Año 1. Recuperado de: <http://www.revele.com.ve/pdf/agenda/vol7-n1/pag27.pdf>.
- Martínez, M. (2004). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México: Trillas.
- Martínez, M. (2013). *Nuevos Paradigmas en la investigación*. Caracas: Melvin C.A.
- Materán, A. (2008). Las representaciones sociales: un referente teórico para la investigación educativa *Geoenseñanza*, vol. pp. 243-248. San Cristóbal: Universidad de los Andes.
- Migración Colombia (2020). *Colombia termina el 2020 con un 2.35% menos de migrantes venezolanos en su territorio*. Recuperado de: <https://www.migracioncolombia.gov.co/infografias/content/259-infografias-2020>

Ministerio de Relaciones Exteriores (2018). *Resolución 0740 del 05 de febrero de 2018*.

Recuperado de: <https://www.cancilleria.gov.co.pdf>

Ministerio de Relaciones Exteriores (2019). *Resolución 3548 del 03 de Julio de 2019*.

Recuperado de: <https://www.cancilleria.gov.co.pdf>

Ministerio de Relaciones Exteriores (2020). *Resolución 0240 de 23 de enero de 2020*.

Recuperado de: <https://www.cancilleria.gov.co.pdf>

Ministerio de Relaciones Exteriores (2021). *Decreto 216, del 1 de marzo del 2021*. Recuperado

de: <https://www.cancilleria.gov.co.pdf>

Molina, A., Martínez, C., Mosquera, C., & Mojica, L. (2009). Diversidad cultural e implicaciones en la enseñanza de las ciencias: reflexiones y avances. *Revista Colombiana de Educación*, (56) ,106-130. Recuperado de:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413635250006>

Moll, L. (1990) (Comp.) *Vygotsky y la educación*. Buenos Aires: Aique.

Moreno, C. (2012). La construcción del conocimiento: un nuevo enfoque de la educación actual.

Sophia, Colección de Filosofía de la Educación, (13),251-267. Recuperado de:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=441846102011>

Moscovici, S. (1961). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.

Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.

Naciones Unidas Derechos Humanos (2001). *Declaración universal sobre la diversidad cultural*.

Oficina de Alto Comisionado. Recuperado de:

<https://www.ohchr.org/sp/professionalinterest/pages/culturaldiversity.aspx>

Naranjo, Y., & González, R. (2021). Investigación cualitativa, un instrumento para el desarrollo de la ciencia de Enfermería. *Revista Archivo Médico de Camagüey*, 25(3), e7324. Epub 01 de junio de 2021. Recuperado en 17 de mayo de 2022, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1025-02552021000300015&lng=es&tlng=es.

Núñez, L., Castro, L., Tapia, E., Bruno, F., & León, C. (2020). Percepción social del Covid-19 desde el malestar emocional y las competencias socioemocionales en mexicanos. *Acta universitaria*, 30, e2879. Epub 26 de marzo. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-62662020000100143

Olivares, R. (2015). Las representaciones sociales de la clasificación de escuelas presentes en los discursos en medios de comunicación escritos. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 41(2), 195-211. Recuperado de: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052015000200012

Organización de las Naciones Unidas (1928). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. Recuperado de: <https://www.un.org/es/documents/udhr/law.shtml>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación UNESCO. (2020). *Declaración de los derechos humanos*. Obtenido de <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura-UNESCO. (2005). *Convención de la Unesco sobre la protección y la promoción de la diversidad de las expresiones culturales*. Recuperado el 13 de enero de 2016 de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001429/142919s.pdf>

- Pacheco, P., & Molina, A. (2020). Comunidades de práctica interculturales, soberanía y seguridad alimentaria en la escuela. *Revista Electrónica Educyt, 1*(Extra), 1–11. Recuperado de: <https://Die.Udistrital.Edu.Co/Revistas/Index.Php/Educyt/Article/View/3>
- Paz, L., Chacón, G., & Solano, E. (2020). Realidad socioeconómica de la población migratoria venezolana en Cúcuta. *Investig. adm. ing.*, 8(3), 138-144. Obtenido de <https://revistas.udes.edu.co/aibi/article/view/2197/2188>
- Pelli, A. (2004). Diversidad cultural: patrimonio común de los pueblos. *Centro de Investigaciones y Estudios Cultura, Memoria e Identidad de los Pueblos (CIE)*, N° 2, pp. 347 -357. Recuperado de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsd/collect/py/py-002/index/assoc/D7408.dir/diversidad.pdf>
- Peña, P., Sánchez, J., Ramírez, J., & Menjura, M. (2017). La convivencia en la escuela: entre el deber ser y la realidad. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 129-152. <https://www.redalyc.org/pdf/1341/134152136007.pdf>
- Pérez, A. (2012) Modelos contemporáneos de evaluación. En: *la evaluación su teoría y su práctica*. Caracas: Cooperativa Laboratorio Educativo.
- Petit, M. (2012). *Por un mercado inteligente. Diversidad cultural mercado y regulación*. Barcelona: Erasmus Ediciones.
- Piaget, J. (1972). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Buenos Aires.
- Piaget, J. (1976). *El lenguaje y el pensamiento en el niño. Estudio sobre la lógica del niño*. Buenos Aires: Editorial Guadalupe.
- Pimienta, J. (2012). *Estrategias de enseñanza aprendizaje*. Estado de México: Pearson.

Porlán, R. (2002). *Constructivismo y escuela*. Sevilla: Díada

Portafolio. (30 de enero de 2021). *Así se concentra la población migrante venezolana en Colombia*. Obtenido de <https://www.portafolio.co/economia/asi-se-concentra-la-poblacion-migrante-venezolana-en-colombia-548680>

Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española* (23a ed.). Recuperado de: <https://normas-apa.org/referencias/citar-diccionario/#:~:text=Real%20Academia%20Espa%C3%B1ola.,solo%20para%20evitar%20a%20repetici%C3%B3n.>

Redacción Mundo. (17 de diciembre de 2021). *Panorama de la migración en Colombia: ¿Y los niños?* Obtenido de <https://www.elespectador.com/mundo/america/panorama-de-la-migracion-en-colombia-y-los-ninos/>

Reyes, C. (2015). *Flujo migratorio de colombianos a Venezuela: las cifras cuentan*. Bogotá D. C., Colombia: Universidad del Rosario

Ríos, C. (2020). Interculturalidad y universidad. *Journal of the Selva Andina Research Society*, 11(1), 57-59. Recuperado de: [http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2072-92942020000100007&lng=es&tlng=es.](http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2072-92942020000100007&lng=es&tlng=es)

Rivera, A., Galdós, S., & Espinoza, E. (2020). Educación intercultural y aprendizaje significativo: un reto para la educación básica en el Ecuador. *Conrado*, 16(75), 390-396. Obtenido de <http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v16n75/1990-8644-rc-16-75-390.pdf>

Rodríguez, G., Gil, J. & García, E. (1999). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Granada: Ediciones Aljibe.

- Rodríguez, V., & Clares, J. (2006). Análisis de la interacción grupal para la construcción del conocimiento en entornos de comunicación asincrónica. *Revista Complutense de Educación*, 17(2), 155 – 167. Recuperado de: <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0606220155A>
- Rubí, P., De la Barra, L. & Schaefer, H. (2016). Importancia de la interacción social en la retroalimentación, según residentes de Psiquiatría. *Rev. méd. Chile* 144(6):751-756. Recuperado de: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034
- Ruiz, J. (2010). Evaluación del diseño de una asignatura por competencias, dentro del EEES, en la carrera de Pedagogía: Estudio de un caso real. *Revista de Educación*, 351, enero-abril, 435-460.
- Ruiz, J. (2017). *La Discapacidad como estigma: un análisis psicosocial del afrontamiento del desempleo de las personas con discapacidad física*. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=144323>
- Sanz de A. M. (2013). *Competencias cognitivas en educación superior*. Bogotá: Narcea/ediciones de la U.
- Schön, A. (1992). *La formación de los profesionales reflexivos*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Skinner, B. (1970). *Tecnología de la Enseñanza*. Barcelona: Labor. s.l.: s.n.
- Stang, M., Riedemann, A., Stefoni, C., & Corvalán, J. (2021). Narrativas sobre diversidad cultural y migración en escuelas de Chile. *MAGIS, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 14, 1–32. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7854918>
- Stufflebeam, D., & Shinkfield, A. (1985). *Evaluación Sistemática*. Barcelona: Paidós.

- Tadeu, T. (2001). *Espacios de identidad. Nuevas visiones sobre el currículum*. Barcelona, España: Octaedro.
- Talentos para la Vida. (s.f.). *La importancia de conocer y activar los saberes previos de los alumnos para organizar las situaciones de enseñanza*. Obtenido de <http://www.talentosparalavida.com/aula29.asp>
- Taylor, J., & Bodgan. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- Tibaduiza, O. (2013). *Técnicas de evaluación por competencias*. Bogotá: soluciones estratégicas para el magisterio.
- Tobón, S. (2010). *Formación basada en competencias*. Bogotá: Ecoe ediciones.
- Tobón, S., Pimienta, J. H. & García, J. A. (2010). *Secuencias didácticas: Aprendizaje y Evaluación de Competencias*. México: Pearson- Prentice Hall.
- Tovar, J. (2021). La planificación de contenidos como oportunidad para establecer puentes entre la epistemología de las ciencias y epistemologías tradicionales. *Revista Electrónica Educyt, 1(Extra)*, 49–61. <https://Die.Udistrital.Edu.Co/Revistas/Index.Php/Educyt/Article/View/23>
- UNESCO. (s.f.). *Interculturalidad*. Obtenido de <https://es.unesco.org/creativity/interculturalidad>
- Valenzuela, L., & Miño, M. (2021). Aprendizaje social y emocional: Un camino a construir en la Educación Superior. *Ciencia Latina. Científica Multidisciplinar, 5(3)*, 2952-2963. Obtenido de <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/499/629>

- Vélez, E., & González, E. (2019). Inmigrantes venezolanos en el contexto ecuatoriano: análisis de las relaciones interculturales. *INNOVA Research Journal*, 4(3), 135-149. Obtenido de <https://revistas.uide.edu.ec/index.php/innova/article/view/1061/1588>
- Vigil, N. (s.f.). *El concepto de interculturalidad*. Obtenido de <https://red.pucp.edu.pe/ridei/wp-content/uploads/biblioteca/100406.pdf>
- Villalta, M. (2016). Educación intercultural en Latinoamérica: Análisis de las investigaciones de campo en la región. *Psicoperspectivas*, 15(1), 130-143. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol15-Issue1-fulltext-605>.
- Villamañan, A. (2016). Lo comunitario en las representaciones sociales de la violencia. *Psicología & Sociedad*, 28(3), 494-504. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v28n3/1807-0310-psoc-28-03-00494.pdf>
- Villarreal, S., García, J., Hernández, H., & Steffens, E. (2019). Competencias Docentes y Transformaciones en la Educación en la Era Digital. *Formación universitaria*, 12(6), 3-14.
- Vygotsky, L. (1985). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Buenos Aires: Grijalbo.
- Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Vygotsky, L. S. (1981). *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.
- Yero, R., Collado, N., & Franco, M. (2020). La interdisciplinariedad como perspectiva metodológica para el desarrollo del componente pragmático del lenguaje en la educación preescolar. *Conrado*, 16(77), 495-499. Recuperado de: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442020000600495&lng=es&tlng=es.

Yus, R. (2001). *Educación Holística para el Siglo XXI*. Vol. II. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer S.A.

Zambrano, A. (2019). Buenas prácticas pedagógicas y proyectos pedagógicos productivos. Una Experiencia En Las Instituciones Educativas Oficiales Rurales Del Departamento Del Valle Del Cauca. Universidad de Caldas, Colombia *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (Colombia), vol. 15, núm. 2, Recuperado de:
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134162234002>

Zambrano, L., & Alcivar, J. (2021). Estrategias didácticas interdisciplinarias en el aprendizaje significativo a los estudiantes de la escuela Unidocente. *Ciencias de la Educación-* Vol. 7, núm. 6, pp. 1144-1165. Universidad San Gregorio de Portoviejo.

Zarzar, C. (2000). *La didáctica grupal*. México: Editorial Progreso

Anexos

Anexo 1. Instrumentos.

GUIÓN DE ENTREVISTA A LOS DOCENTES

Responsable: _____
Fecha: _____
Institución educativa: _____
Sede: _____
Jornada: _____
Comuna: _____
Municipio: _____
Carácter: oficial: **privado:**
Ubicación geográfica: _____

Título de la investigación: Impacto intercultural de la población migrante venezolana escolarizada en instituciones educativas de zona de frontera.

Objetivo: Identificar las problemáticas pedagógicas que influyen en la enseñanza y el aprendizaje con base en la interculturalidad producto de la migración venezolana.

Indicaciones: A continuación, se presenta una entrevista relacionada con el impacto intercultural de la población migrante venezolana escolarizada en instituciones educativas de zona de frontera. La misma consta de 11 preguntas y cada una de ellas será ampliada en el momento de la entrevista. Las respuestas serán de forma oral pues será un conversatorio con el investigador el cual estará grabando, en audio, la comunicación. Será aplicada en varias sesiones, para que se pueda responder sin la presión que implica el tiempo. Se agradece contestar de la forma más honesta posible. Con el fin de tener resultados concretos, se expresará el contexto de interculturalidad e impacto intercultural a los entrevistados, antes de proceder a la entrevista.

Interculturalidad: Se refiere a la presencia e interacción equitativa de diversas culturas y a la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas, a través del diálogo y del respeto mutuo. Interculturalidad: Diversidad de las expresiones culturales <https://es.unesco.org/creativity> > interculturalidad.

La Real Academia Española en su diccionario, define impacto en uno de sus apartados como “Efecto producido en la opinión pública por un acontecimiento, una disposición de la autoridad, una noticia, una catástrofe, etc. Moliner, M. Diccionario de uso del español. Madrid: Gredos; 1988. El término impacto, de acuerdo con el Diccionario de uso del español proviene de la voz “*impactus*”, del latín tardío y significa, en su tercera acepción, impresión o efecto muy intensos dejados en alguien o en algo por cualquier acción o suceso.

OBJETIVOS	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	INSTRUMENTOS
Identificar las problemáticas pedagógicas que influyen en la enseñanza y el aprendizaje con base en la interculturalidad producto de la migración venezolana.	Problemáticas pedagógicas.	Diversidad cultural. Contextualización. Comunicación. Convivencia escolar. Dificultad en el aprendizaje. Adaptación curricular.	Entrevista semiestructurada. Grupo focal. Observación de la práctica.
Categorizar los factores que influyen en la enseñanza y el aprendizaje con base en la interculturalidad producto de la migración venezolana.	Factores influyentes.	Planificación. Situaciones didácticas. Nivel educativo. Evaluación. Idoneidad del maestro en el área de conocimiento.	Grupo focal. Entrevista semiestructurada. Observación de la práctica.
Interpretar el impacto intercultural en la práctica pedagógica de los docentes que trabajan con población migrante venezolana.	Impacto intercultural en la práctica docente.	Currículo y diseño. Interacción y construcción del Conocimiento. Percepción y motivación. Saberes previos.	Observación de la práctica. Entrevista semiestructurada. Grupo focal.

Guion de entrevista sobre interculturalidad y migración

Categoría problemáticas pedagógicas.

1. ¿Cuál es su concepto de interculturalidad?
2. ¿Qué problemáticas surgen en las practicas pedagógicas a causa de la interculturalidad en el aula?
3. ¿Cómo se desenvuelve el proceso de comunicación entre los estudiantes de población migrante y los docentes? Describe un ejemplo.
4. ¿Conoce y vivencia situaciones de rechazo y exclusión dentro de los espacios de clases por parte de los estudiantes?

Categoría factores influyentes.

5. ¿Desarrolla en su práctica pedagógica la integración de saberes interculturales? Mencionalos.
6. ¿De qué manera favorece el intercambio de saberes y la participación con los estudiantes de población migrante en procesos de evaluación?
7. ¿Conoce las diferentes necesidades formativas de los estudiantes migrantes venezolanos?

Categoría Impacto intercultural en la práctica docente.

8. ¿Cómo se promueve en su institución los procesos de interacción y construcción del conocimiento para desarrollar contenidos producto de la interculturalidad?
9. ¿Sabe cuántos niños en su aula están en situación de refugio y migración?
10. Describa algunas de las estrategias utilizadas en el contexto, para reconocer los saberes previos de los estudiantes migrantes
11. ¿Qué tipo de situaciones se presentan con los estudiantes migrantes al desarrollar saberes contextualizados relacionados con la cultura colombiana?

GRUPO DE DISCUSIÓN

Responsable: _____
Fecha: _____
Institución educativa: _____
Sede: _____
Jornada: _____
Comuna: _____
Municipio: _____
Carácter: oficial: **privado:**
Ubicación geográfica: _____

Título de la investigación: Impacto intercultural de la población migrante venezolana escolarizada en instituciones educativas de zona de frontera.

Objetivo: Identificar las problemáticas pedagógicas que influyen en la enseñanza y el aprendizaje con base en la interculturalidad producto de la migración venezolana.

Indicaciones: A continuación, se presenta una entrevista relacionada con el impacto intercultural de la población migrante venezolana escolarizada en instituciones educativas de zona de frontera. La misma consta de 11 preguntas. Las respuestas serán de forma escrita en un grupo de discusión donde podrán interactuar y conversar en un tiempo de 60 minutos. Se agradece conversar y dar respuesta de la forma más honesta posible.

Categoría problemáticas pedagógicas.

1. ¿Cuál es su concepto de interculturalidad?
2. ¿Qué problemáticas surgen en las practicas pedagógicas a causa de la interculturalidad en el aula?
3. ¿Cómo se desenvuelve el proceso de comunicación entre los estudiantes de población migrante y los docentes? Describe un ejemplo.
4. ¿Conoce y vivencia situaciones de rechazo y exclusión dentro de los espacios de clases por parte de los estudiantes?

Categoría factores influyentes.

5. ¿Desarrolla en su práctica pedagógica la integración de saberes interculturales? Mencionalos.
6. ¿De qué manera favorece el intercambio de saberes y la participación con los estudiantes de población migrante en procesos de evaluación?
7. ¿Conoce las diferentes necesidades formativas de los estudiantes migrantes venezolanos?

Categoría Impacto intercultural en la práctica docente.

8. ¿Cómo se promueve en su institución los procesos de interacción y construcción del conocimiento para desarrollar contenidos producto de la interculturalidad?
9. ¿Sabe cuántos niños en su aula están en situación de refugio y migración?
10. Describa algunas de las estrategias utilizadas en el contexto, para reconocer los saberes previos de los estudiantes migrantes
11. ¿Qué tipo de situaciones se presentan con los estudiantes migrantes al desarrollar saberes contextualizados relacionados con la cultura colombiana?

Pautas generales a seguir antes, durante y después de la recolección de la información.

- Los visitantes deberán contactar con anterioridad con el profesor que va a ser observado para que éste comente las características de la clase. Deberían encontrarse para hablar de la clase, si tienen alguna evaluación, el enfoque que el profesor va a adoptar, cómo son los alumnos, los patrones de interacción que tienen lugar, entre otros.
- Una vez que se ha entrado en el aula, el visitante deberá pasar totalmente desapercibido. Si algún alumno le pregunta algo al visitante, el visitante deberá dar una respuesta breve.
- El observador tomará notas o recopilará información de la forma más discreta posible. Deberá asegurarse de que tanto profesor como alumnos aceptan los procedimientos utilizados para recopilar datos.
- Las impresiones que el visitante haya obtenido de la observación deberán ser privadas y confidenciales. Cualquier referencia directa a los profesores, tanto en contextos formales como informales, será totalmente anónima.
- Las notas, grabaciones o la información recopilada durante la clase deberán ser facilitadas al profesor si éste las solicita.
- Si es posible, los dos profesores deberían reunirse de manera informal para que el observador exponga la información recogida en la clase y la comente con el profesor observado.

GUIÓN DE OBSERVACIÓN

Pautas generales a seguir antes, durante y después de la observación.

- Los visitantes deberán contactar con anterioridad con el docente que va a ser observado para que éste comente las características de la clase, si tienen alguna evaluación, el enfoque que el profesor va a adoptar, cómo son los alumnos, los patrones de interacción que tienen lugar, entre otros.
- Una vez que se ha entrado en el aula, el visitante deberá pasar totalmente desapercibido. Si algún alumno le pregunta algo al visitante, el visitante deberá dar una respuesta breve.

- El observador tomará notas o recopilará información de la forma más discreta posible. Deberá asegurarse de que tanto docente como estudiantes aceptan los procedimientos utilizados para recopilar datos.
- Las impresiones que el visitante haya obtenido de la observación deberán ser privadas y confidenciales. Cualquier referencia directa a los docentes, tanto en contextos formales como informales, será totalmente anónima.
- Las notas, grabaciones o la información recopilada durante la clase deberán ser facilitadas al docente si éste las solicita.

Guía de observación

Código del docente observado: _____

Observador: _____

Fecha: _____

Hora de inicio: _____ Hora de culminación: _____

Grado: _____

Curso: _____

Asignatura _____

Tema central de la clase: _____

Número de estudiantes en clase: _____

Carácter: oficial: privado:

CRITERIOS DE OBSERVACIÓN.	POSIBILIDAD.		Descripción de hallazgos
	SI.	NO.	
<i>Problemáticas pedagógicas.</i>			
Dificultad en la contextualización de saberes.			
Dificultad en el proceso de comunicación			
Problemas de convivencia y relación			
Problemas de aprendizaje.			
<i>Factores influyentes.</i>	POSIBILIDAD		
Incorporación de saberes previos (migrantes)			
Nivel de formación del migrante.			
Preparación del docente ante el factor intercultural.			
<i>Impacto intercultural en la práctica docente</i>	POSIBILIDAD		
Dificultades con criterios y aspectos culturales.			
Percepción del docente ante sus estrategias didácticas.			
Desarrollo de la práctica pedagógica			
Nivel de adaptación del docente			
Procesos de interculturalidad observados			

Anexo 2. Evidencias fotográficas

