

**La educomunicación como recurso para la cualificación de Educadores en Ejercicio.
Propuesta de material para el fomento de la inclusión en el Aula a nivel de básica primaria.**

Kelly Felisa Estupiñan Romero
Héctor Carlos Gamboa Buitrago
Karla Tatiana Morales Sayas
Olga Patricia Rodríguez Lares

Universidad El Bosque

Facultad de Educación

Maestría en Educación Inclusiva e Intercultural

Bogotá D.C

Mayo de 2024

**La educomunicación como recurso para la cualificación de Educadores en Ejercicio.
Propuesta de material para el fomento de la inclusión en el Aula a nivel de básica primaria**

Kelly Felisa Estupiñan Romero
Héctor Carlos Gamboa Buitrago
Karla Tatiana Morales Sayas
Olga Patricia Rodríguez Lares

Asesora

Yolanda Gómez Mendoza

Universidad El Bosque

Facultad de Educación

Maestría en Educación Inclusiva e Intercultural

Bogotá D.C

Mayo de 2024

Artículo 37

Ni la Universidad El Bosque, ni el jurado serán responsables de las ideas propuestas por los autores de este trabajo.

Acuerdo 017 del 14 de diciembre de 1989

Dedicatoria

Este trabajo está dedicado a todas las personas que luchan por una educación inclusiva y equitativa, donde cada individuo sea valorado por su singularidad y tenga la oportunidad de desarrollar todo su potencial. Agradezco a mis familiares, amigos y mentores por su apoyo incondicional en este camino de aprendizaje y crecimiento. Que este trabajo contribuya a la construcción de una sociedad más justa y respetuosa con la diversidad y la diferencia.

Agradecimientos

En primer lugar, queremos agradecer a Dios por permitirnos estar llenos de energía, la cual en algunos momentos sentíamos perder.

Le agradecemos a los docentes de básica primaria de la Institución Educativa Eustorgio Colmenares Baptista (ECOLBA), por brindarnos parte de su tiempo, sus conocimientos, sus opiniones para que esté proyecto fuera realidad.

Le agradecemos inmensamente a nuestra asesora por su gran empeño, dedicación y esfuerzo; sin orientaciones y recomendaciones la meta no se hubiese logrado.

Por último, a la universidad El Bosque por brindar programas que ayuden en la transformación social de la sociedad y de sus egresados.

Resumen

Este estudio, titulado "La educomunicación y la cualificación de educadores en ejercicio: contribuciones en torno a la educación inclusiva en el nivel básica primaria", surge en el contexto de la necesidad imperativa de brindar a los educadores en ejercicio del Colegio Eustorgio Colmenares Baptista (ECOLBA) conocimientos pedagógicos y experiencias consolidadas para abordar la diversidad en el aula de manera efectiva. El objetivo general es analizar cómo la integración de material educomunicativo basado en la educación inclusiva puede mejorar las dinámicas de inclusión en el aula de básica primaria.

La metodología de este estudio implica una investigación sociocrítica, que combina análisis documental, revisión de literatura y consulta directa a educadores en ejercicio mediante cuestionarios y entrevistas. Se enfoca en identificar prácticas pedagógicas efectivas, diseñar material educomunicativo relevante y evaluar su impacto en la capacitación de los educadores.

Las conclusiones destacan la importancia de diseñar material educomunicativo alineado con los principios de la educación inclusiva y asegurar su disponibilidad y accesibilidad. Se resalta la necesidad de integrar este material como parte de un enfoque completo de desarrollo profesional docente e impulsar la colaboración interinstitucional para su implementación efectiva. Se proyecta un continuo desarrollo y refinamiento del material educomunicativo, así como la necesidad de evaluar sistemáticamente su efectividad en la promoción de prácticas inclusivas en el aula.

Palabras Clave: Educación inclusiva, Educomunicación, cualificación de educadores, Diversidad en el aula, Colegio Eustorgio Colmenares Baptista.

Abstract

This study, titled "Educommunication and Qualification of Educators in Practice: Contributions to Inclusive Education in Primary Education Level," arises in the context of the imperative need to provide educators at Colegio Eustorgio Colmenares Baptista (ECOLBA) with pedagogical knowledge and consolidated experiences to effectively address diversity in the classroom. The general objective is to analyze how the integration of educommunicative material based on inclusive education can improve inclusion dynamics in primary school classrooms.

The methodology of this study involves a sociocritical investigation, combining documentary analysis, literature review, and direct consultation with practicing educators through questionnaires and interviews. It focuses on identifying effective pedagogical practices, designing relevant educommunicative material, and evaluating its impact on educator training.

The conclusions highlight the importance of designing educommunicative material aligned with the principles of inclusive education and ensuring its availability and accessibility. The need to integrate this material as part of a comprehensive approach to teacher professional development is emphasized, as well as promoting interinstitutional collaboration for its effective implementation. A continuous development and refinement of educommunicative material are projected, along with the need to systematically evaluate its effectiveness in promoting inclusive practices in the classroom.

Keywords: Inclusive education, Educommunication, Qualification of educators, Diversity in the classroom, Colegio Eustorgio Colmenares Baptista.

Tabla de Contenido

Introducción	10
Capítulo I. Planteamiento de Investigación	12
1.1 Planteamiento de Investigación	12
1.2 Preguntas de Investigación	20
1.3 Objetivos de Investigación	20
Capítulo II. Referentes de Investigación.....	21
2.1. Referente Teórico.....	21
2.2.1. <i>Inclusión educativa</i>	26
2.4 Estado de la Cuestión.....	36
3.1 Diseño de investigación	42
3.1.2. <i>Nivel Metodológico: la Hermenéutica Crítica</i>	46
3.1.3. <i>Nivel Técnico</i>	48
3.1.4. <i>Ruta Metodológica</i>	53
3.1.5. <i>Descripción del Locus</i>	57
3.1.5.1 <i>Población sujeto</i>	59
3.1.6 <i>Consideraciones Éticas</i>	60
Capítulo IV. Resultados	62
4.1. Discurso pedagógico de la Educación inclusiva en Colombia	63
4.2. Decálogo para la construcción de entornos educativos	70
4.4. Reflexiones acerca del material educomunicativo.....	80
Capitulo V. Conclusiones	84
Referencias.....	89
Anexos	95

Índice de Figuras

Tabla 1: <i>Elementos del análisis de Contenido</i>	45
Tabla 2: <i>Ruta metodológica</i>	50
Anexos	
Anexo A Cuestionario.....	95
Anexo B Entrevista estructurada	96
Anexo C Material Educomunicativo	97

Introducción

La educación inclusiva constituye un pilar fundamental en el desarrollo de un sistema educativo equitativo y enriquecedor, donde cada estudiante, independientemente de sus características individuales, tiene la oportunidad de alcanzar su máximo potencial. En este contexto, el presente estudio, titulado *La educomunicación y la cualificación de educadores en ejercicio: contribuciones en torno a la educación inclusiva en el nivel básica primaria*, surge como una respuesta a la necesidad de brindar a los educadores en ejercicio del conocimiento pedagógico y experiencias consolidadas en torno a la manera de asumir la diversidad en el ámbito escolar de manera efectiva.

La cualificación en políticas de inclusión se revela como un componente esencial en la formación profesional de los educadores, constituyendo un pilar fundamental en la promoción de una educación inclusiva. Esto se alinea con los Objetivos de Desarrollo Sostenible planteados por PNUD (2015), y que subrayan la importancia de una educación inclusiva y equitativa para asegurar un desarrollo sostenible a nivel global.

No obstante, a pesar de los avances en políticas de inclusión, persisten desafíos significativos en su implementación efectiva. La falta de cualificación específica en inclusión educativa entre los educadores se erige como una barrera que restringe la habilidad de estos para atender a estudiantes con necesidades especiales, limitando así el alcance de los fines y objetivos educativos. Por tanto, este estudio se propuso analizar de qué manera la integración de un material educomunicativo fundamentado en los planes de educación inclusiva en la formación y cualificación de los educadores en ejercicio de primaria de la Institución Educativa Eustorgio Colmenares Baptista (ECOLBA), promueve un entorno educativo inclusivo y equitativo

La implementación de este enfoque inclusivo se espera que proporcione a los educadores las herramientas necesarias para adaptar sus estrategias pedagógicas y así abordar de manera más efectiva la diversidad de estilos de aprendizaje y necesidades de los estudiantes. Asimismo, se anticipa que contribuirá a nivelar las oportunidades de aprendizaje y a garantizar el acceso

universal a una educación de calidad para todos los estudiantes, sin importar sus particularidades individuales, es un objetivo fundamental.

El Colegio Eustorgio Colmenares Baptista se enfrenta a desafíos adicionales derivados de su ubicación en un contexto fronterizo complejo entre Colombia y Venezuela. La inseguridad en esta región, marcada por el contrabando, la presencia de grupos ilegales y la circulación irregular de personas, crea un ambiente tenso y volátil que impacta directamente en la vida de los estudiantes y en el funcionamiento diario de la institución educativa, donde su población estudiantil se compone de aproximadamente tres mil estudiantes, desde preescolar hasta grado once de educación media técnica. Esta percepción de riesgo puede influir en la asistencia regular de los estudiantes y en la participación activa de la comunidad educativa. Además, la llegada masiva de migrantes venezolanos ha alterado significativamente la dinámica social y cultural local, diversificando el panorama educativo de la región y planteando desafíos particulares para los estudiantes venezolanos recién llegados. Estos factores contextualizan la investigación y subrayan la importancia de comprender las complejidades socioeconómicas y migratorias que enfrenta el Colegio Eustorgio Colmenares Baptista en su labor educativa.

En tal sentido, el estudio sigue una secuencia lógica de causa y efecto, donde la integración de recursos educomunicativos contribuye a fortalecer la capacitación de los educadores en ejercicio, lo que a su vez repercute positivamente en el proceso educativo. Inicialmente, se identifican las prácticas y enfoques pedagógicos más efectivos que facilitan la formación de los educadores, capacitándolos para abordar la diversidad de estilos de aprendizaje y las necesidades de los estudiantes, especialmente aquellos con discapacidades. De manera paralela, se desarrolla un material educomunicativo fundamentado en los principios de la educación inclusiva, dotando a los educadores de herramientas concretas para su aplicación en el ámbito educativo cotidiano. Este recurso se convierte en un elemento catalizador para el desarrollo de habilidades esenciales, promoviendo así un entorno educativo inclusivo y equitativo.

Capítulo I. Planteamiento de Investigación

La educación es el arte de hacer visibles las cosas invisibles

Jean-François Lyotard

Planteamiento de Investigación

La realidad sociocultural y geográfica del Colegio Eustorgio Colmenares Baptista plantea desafíos significativos para la formación de educadores en un entorno caracterizado por la inseguridad en la frontera colombiano-venezolana y la llegada masiva de migrantes. Esta compleja realidad impacta directamente en la vida de los estudiantes y en el desarrollo de la institución educativa, generando tensiones y dificultades que requieren ser abordadas de manera integral. La falta de recursos, la inestabilidad socioeconómica y la diversidad cultural en el aula plantean retos específicos para los educadores, quienes necesitan herramientas y estrategias efectivas para promover un entorno educativo inclusivo y equitativo.

Además, la población estudiantil diversa del Colegio Eustorgio Colmenares Baptista, que incluye estudiantes provenientes de Venezuela y aquellos cuyos padres están reclusos en la cárcel modelo de la ciudad, presenta necesidades educativas particulares que requieren una atención especializada. La multiculturalidad interna de la institución, junto con las realidades sociales y económicas diversas que convergen en un mismo espacio educativo, demanda un enfoque pedagógico que fomente la integración y la socialización, así como la adopción de prácticas inclusivas que aseguren el acceso equitativo a la educación para todos los estudiantes. Ante este panorama, surge la necesidad de explorar estrategias educativas que puedan responder de manera efectiva a los desafíos específicos del contexto del Colegio Eustorgio Colmenares Baptista y promover el desarrollo integral de sus estudiantes en un entorno inclusivo.

En el ámbito académico contemporáneo, la cualificación de los educadores en políticas y normas de inclusión emerge como una necesidad ineludible. La formación específica en este campo es crucial para asegurar el derecho a la educación y la reducción de la exclusión. La ausencia de esta cualificación se convierte en un factor limitante que restringe la habilidad de los educadores en ejercicio para atender a los educandos que, por sus condiciones, requieren un

enfoque diferenciado, lo que a su vez se traduce en un obstáculo para la consecución de los fines educativos.

El Informe regional de monitoreo ODS4-educación 2030 (2022), publicado por la UNESCO, señala que, aunque se ha registrado una reducción en la disparidad de ingresos en los últimos diez años, en gran medida debido a las intervenciones de políticas públicas, América Latina continúa siendo la región con las brechas de desigualdad más pronunciadas a nivel mundial, según lo indica el coeficiente de Gini. Este rasgo se origina en diversos factores, siendo uno de los más destacados la histórica segmentación en la estructura productiva de la región. Además, existen diversos mecanismos institucionales que facilitan la inclusión o exclusión de individuos, los cuales están arraigados en una cultura de privilegio y contribuyen a la persistencia de la desigualdad a lo largo del tiempo (UNESCO, 2022, p. 37).

Lo anterior está en consonancia con los Objetivos de desarrollo sostenible presentados por PNUD (2015). El cuarto punto de este informe establece la necesidad de lograr una educación inclusiva, basándose en el reconocimiento de que la educación es uno de los principales impulsores para asegurar el desarrollo sostenible. Asegurar que todos los niños y niñas completen su educación primaria y secundaria de forma gratuita es un objetivo clave para el año 2030. Este objetivo tiene implicaciones significativas para la educación básica primaria, ya que subraya la importancia de brindar acceso equitativo y gratuito a la educación de calidad para todos los niños. Esto implica no solo asegurar la matriculación en la educación primaria, sino también garantizar que los niños puedan completar este nivel educativo con éxito. Esto destaca la necesidad de políticas y prácticas educativas que aborden las barreras que pueden enfrentar los estudiantes, incluyendo aquellas relacionadas con la inclusión de niños con discapacidades u otras diferencias.

Según la CEPAL (2022) las políticas educativas, en lo que se refiere a inclusión, han apuntado a la generación de espacios que, en efecto, reconozcan la igualdad, la otredad, la variedad cultural y las distintas formas de aprender. Sin embargo, al llevar esta premisa al plano de la cualificación de los educadores se encuentra un desafío significativo. Es esencial que la cualificación de los educadores en ejercicio reconozca los principios de inclusión que las políticas educativas buscan promover. Esto implica no solo la transmisión de conocimientos

sobre diversidad y adaptación, sino también el fomento de competencias que permitan abordar las necesidades individuales de los estudiantes.

En *La encrucijada de la educación en América Latina y el Caribe: Informe regional de monitoreo ODS4-Educación 2030* se indica que durante el periodo comprendido entre 2000 y 2019, la región de América Latina y el Caribe ha presenciado un incremento del 30% en el número total de docentes, lo que constituye un avance significativo en el ámbito educativo. Sin embargo, es crucial destacar que esta tasa de crecimiento ha mostrado una disminución durante el lapso de 2015 a 2019, reflejando únicamente un aumento del 2,7% en comparación con el año 2015 (p. 41). En términos relativos, se observa que los niveles educativos que han experimentado el mayor aumento en el número de docentes en las últimas dos décadas son la educación terciaria, con un incremento del 126%, seguida por la educación secundaria alta con un 37%, y la educación preprimaria con un 33%. Este fenómeno sugiere una mayor inversión en la formación de profesores en estos niveles específicos. Asimismo, se identifican dos períodos de expansión notable: el primero entre 2000 y 2004, y el segundo, de 2007 a 2013, seguidos de un crecimiento más moderado en los años posteriores.

En relación con la proporción de alumnos por docente, se resalta que la educación primaria, a pesar de registrar el menor aumento tanto en términos porcentuales como absolutos de docentes entre 2000 y 2019, es el nivel que ha conseguido la mayor reducción en la proporción de estudiantes por cada maestro. Esto se atribuye principalmente a la disminución de la matriculación en este nivel y a mejoras en las trayectorias educativas. No obstante, y a pesar del aumento en el número total de docentes, no todos poseen la formación mínima necesaria para ejercer la enseñanza, como lo establece el ODS 4. Aproximadamente uno de cada cinco docentes en América Latina y el Caribe no cuenta con la formación requerida para desempeñar la enseñanza. Es esencial abordar este desafío para asegurar una educación de calidad y promover la inclusión educativa en la región.

A medida que la región se aproxima a niveles de universalidad en la educación, es comprensible que las mejoras se produzcan a un ritmo más lento. Sin embargo, persiste un grupo de niños y adolescentes que se mantienen consistentemente excluidos del sistema educativo, lo que resalta las limitaciones de las políticas de inclusión. Se estima que, en 2019, alrededor de 10,4 millones de niños y adolescentes no tenían acceso a la educación, con 1,7 millones en edad

de cursar primaria, 2,3 millones en edad de secundaria baja y 6,4 millones en edad de secundaria alta. Iniciativas como *la Iniciativa por los Niños Fuera de la Escuela* o herramientas como *la Base de Datos sobre la Desigualdad en la Educación en el Mundo (WIDE)* del GEMR (2013) ofrecen vías para profundizar en la caracterización de este grupo excluido y para identificar las poblaciones más afectadas, sus características y ubicación.

Sin embargo, alcanzar las tasas de escolarización no resulta, por sí sola, una meta que haga posible la inclusión. En tal sentido, se requiere de la cualificación de los educadores en lo que respecta a la inclusión, de tal manera que puedan encarar los desafíos y la realidad descrita en el documento citado previamente. A pesar de las políticas públicas que han contribuido a la reducción de la disparidad de ingresos en la última década, la región aún enfrenta significativas brechas de desigualdad. Estos profesionales necesitan adquirir las herramientas y conocimientos necesarios para abordar eficazmente las diversas necesidades de los estudiantes en un contexto de desigualdades persistentes.

Justificación

La relevancia de esta investigación radica en la necesidad imperativa de desarrollar estrategias educativas que aborden de manera efectiva los desafíos socioeconómicos, migratorios y de seguridad que enfrenta el Colegio Eustorgio Colmenares Baptista en el contexto de la frontera colombiano-venezolana. Dado el impacto directo de estos desafíos en la vida de los estudiantes y en el funcionamiento diario de la institución educativa, es crucial identificar y desarrollar herramientas y enfoques pedagógicos que promuevan un ambiente escolar inclusivo y equitativo. Esta investigación busca llenar un vacío en la literatura académica al explorar específicamente cómo la aplicación de recursos educacionales basados en los principios de la educación inclusiva puede fortalecer las habilidades y competencias de los educadores para enfrentar los desafíos únicos de este contexto fronterizo y proporcionar una educación de calidad para todos los estudiantes.

En relación al problema mencionado, se debe considerar que la capacitación de los educadores en políticas de inclusión conlleva a una mejora significativa en las prácticas educativas. Al proporcionarles las herramientas y conocimientos necesarios, se fortalece su habilidad para ajustar y variar las estrategias de enseñanza, lo que les permite abordar la diversidad de estilos de aprendizaje y las necesidades de los estudiantes. Esta mejora no solo

beneficia a aquellos con necesidades especiales, sino que enriquece la experiencia educativa para todos, promoviendo un entorno de aprendizaje inclusivo, participativo y enriquecedor.

Desde una perspectiva social, la capacitación de los docentes en políticas de inclusión representa un avance significativo hacia una sociedad más justa y abierta. La preparación de los educadores en estas políticas es esencial para fomentar una sociedad más equitativa y accesible. Los profesores desempeñan un papel crucial en la formación y desarrollo de los futuros ciudadanos, y al estar capacitados en políticas de inclusión, están mejor equipados para abordar las diversas necesidades y estilos de aprendizaje de todos los alumnos, incluyendo aquellos con discapacidades o particularidades. Esta preparación fomenta un entorno educativo donde se valora y respeta la singularidad de cada individuo, lo que a su vez impulsa una cultura de tolerancia y diversidad en la sociedad en su conjunto. Además, una educación inclusiva prepara a los estudiantes para vivir en una sociedad plural y les proporciona las habilidades necesarias para interactuar y colaborar con personas de diferentes orígenes y capacidades, contribuyendo así a la construcción de una comunidad más cohesionada y equitativa.

Al dotar a los educadores con las competencias necesarias para abordar la diversidad presente en el aula, se contribuye activamente a la construcción de una comunidad educativa que valora y respeta la individualidad de cada estudiante. Esta transformación impacta en el entorno escolar y sienta las bases para una sociedad más empática y cohesionada, en la cual se celebra la diversidad y al reconocerla es posible disponer de las condiciones necesarias para que cada individuo tenga oportunidad de desarrollar su máximo potencial.

En cuanto a las modalidades prevalentes para la cualificación de educadores en ejercicio, existen dos enfoques prominentes: aquellos que se obtienen a través del sistema educativo formal y los que se adquieren mediante las redes de maestros. La primera modalidad, el sistema educativo formal, proporciona una estructura académica y teórica sólida, respaldada por instituciones educativas reconocidas. Este enfoque permite a los educadores acceder a conocimientos fundamentales y actualizados en el campo de la inclusión educativa. Por otro lado, las redes de maestros ofrecen un espacio de aprendizaje más colaborativo y basado en la experiencia práctica. A través del intercambio de conocimientos y mejores prácticas entre pares, los educadores pueden beneficiarse de la sabiduría colectiva de la comunidad educativa, obteniendo perspectivas valiosas y soluciones innovadoras para los desafíos de la inclusión.

Ambas modalidades tienen un papel crucial en el fortalecimiento de la cualificación de los educadores en políticas de inclusión y contribuyen al desarrollo de educadores más competentes y sensibles a la diversidad en el aula.

En lo que respecta al caso colombiano, se han implementado cambios significativos en el sistema educativo con el objetivo de promover la inclusión educativa. Esto implica la obligación de proporcionar a los educadores los elementos necesarios para abordar las distintas necesidades de los educandos. Esta premisa empezó a tener mayor relevancia a partir de la Constitución Política de 1991 (Bonilla y otros, 1991). El artículo 47 de la Constitución Política de 1991 establece que la educación para personas con diversas limitaciones forma parte integral del servicio educativo público.

Sin embargo, a pesar de los avances en políticas de inclusión, se observa una brecha en la aplicación efectiva de estas medidas (Bonilla y otros, 2018). En tal sentido, el énfasis en la inclusión subraya la necesidad de priorizar la atención a estudiantes en situaciones de vulnerabilidad, garantizando así el derecho a la educación para todos, sin riesgo de segregación o exclusión.

En tal sentido, la implementación de políticas de inclusión constituye un reto primordial para el sistema educativo. Este reto se desglosa en tres elementos fundamentales. De acuerdo con Fermín (2017), la falta de formación en inclusión educativa entre los educadores limita sus posibilidades para atender a estudiantes con necesidades especiales, restringiendo su contribución al desarrollo integral de estos últimos. En segundo lugar, la educación inclusiva requiere un enfoque que se sostenga en una mejora constante y una respuesta positiva a la diversidad, tanto por parte de educadores como de estudiantes. Y en tercera instancia, es esencial impactar la actitud y el enfoque de los educadores, reconociendo que la exclusión no se restringe únicamente a la discapacidad física o situaciones raciales, sino que también se manifiesta en la segregación de estudiantes considerados difíciles o menos capaces.

Esta condición, además, afecta la contribución del educador al desarrollo integral de los educandos y puede resultar en situaciones de exclusión involuntaria. Cuando se presenta una situación que requiere adaptación o apoyo especializado en el aula, la falta de herramientas adecuadas lleva a una respuesta que, en lugar de incluir, puede resultar en una exclusión del niño o el joven (Ávalos, 2009).

El segundo punto del desafío destaca la importancia de mantener un compromiso continuo con el progreso y de cultivar una actitud positiva hacia la diversidad, tanto por parte de los educadores como de los estudiantes mismos. Según Ávalos (2009), la inclusión educativa implica una transformación que implica abordar de manera efectiva las diferencias individuales y fomentar un entorno de aprendizaje enriquecedor para todos los alumnos.

Esta perspectiva demanda una aproximación proactiva y una disposición para reconocer las particularidades de cada individuo, reconociendo que cada uno posee un estilo de aprendizaje único. Como señala Hurtado (2014), la inclusión consiste en establecer condiciones que permitan a cada estudiante alcanzar su máximo potencial. Por ende, la educación inclusiva implica mantener un compromiso constante con la mejora y adaptar continuamente las prácticas educativas para abordar la diversidad en todas sus manifestaciones.

En tercer lugar, surge la necesidad de cambiar la perspectiva y enfoque de los educadores en relación a la inclusión educativa. Comprender que la exclusión no está confinada únicamente a situaciones de discapacidad física o a cuestiones raciales es un punto clave. Esta problemática se manifiesta de manera más sutil en la segregación de estudiantes que son percibidos como difíciles o menos aptos para el aprendizaje. Este aspecto es vital ya que, si se desconoce, perpetúa la exclusión y limita las oportunidades de desarrollo de los estudiantes.

Un cambio de actitud, tal cual se infiere de este tercer punto, se basa en la modificación de la percepción de los educadores hacia la diversidad, y tiene como elemento nodal el conocimiento y uso de prácticas pedagógicas y de evaluación inclusivas. De acuerdo con Plancarte (2017), esto implica una redefinición del rol del educador, pasando de ser un mero transmisor de conocimientos a ser un facilitador del aprendizaje inclusivo. Transformar la actitud y enfoque de los educadores es un componente esencial en el camino hacia una educación inclusiva. Reconocer y abordar la exclusión en todas sus formas, ya sea por discapacidad, dificultades de aprendizaje o cualquier otra razón es fundamental para crear un entorno educativo verdaderamente inclusivo y enriquecedor para todos.

Considerando lo anteriormente expuesto, la introducción de un recurso educomunicativo basado en los principios de la educación inclusiva en el proceso de formación de docentes de educación primaria en la Institución Educativa puede tener un impacto notable en el fortalecimiento de sus habilidades y competencias para promover un entorno educativo que sea

inclusivo y equitativo. Esta estrategia se presume capaz de proporcionar a los educadores los elementos necesarios para ajustar sus prácticas pedagógicas y así abordar de manera más efectiva la diversidad de estilos de aprendizaje y las necesidades de los alumnos.

La introducción de un recurso educucomunicativo en la formación de docentes de educación primaria puede ser fundamental para fortalecer sus habilidades y competencias en la promoción de un entorno educativo inclusivo y equitativo. La educucomunicación, como enfoque que combina la educación y la comunicación, proporciona herramientas y estrategias que permiten a los docentes adaptar sus métodos de enseñanza para satisfacer las necesidades individuales de todos los estudiantes, independientemente de sus diferencias.

En primer lugar, la educucomunicación puede facilitar la comprensión y aplicación de prácticas pedagógicas inclusivas al proporcionar a los docentes un marco teórico y metodológico sólido. Al comprender los principios fundamentales de la educación inclusiva y aprender cómo integrarlos en su enseñanza a través de recursos educucomunicativos, los docentes pueden desarrollar una conciencia más profunda de la diversidad en el aula y cómo abordarla de manera efectiva.

Además, los recursos educucomunicativos pueden ofrecer ejemplos concretos y casos de estudio que ilustren cómo adaptar la instrucción para atender a diversos estilos de aprendizaje y necesidades individuales. Esto permite a los docentes no solo adquirir conocimientos teóricos, sino también habilidades prácticas para aplicar en situaciones reales en el aula.

Otro aspecto importante es que la educucomunicación fomenta el diálogo y la colaboración entre los docentes, estudiantes y otros actores educativos. Al integrar recursos que promuevan la comunicación efectiva y el trabajo en equipo, los docentes pueden compartir experiencias, reflexionar sobre sus prácticas y desarrollar estrategias colectivas para mejorar la inclusión en el aula.

Mediante la implementación de este recurso, se anticipa que los educadores desarrollarán una comprensión más profunda y práctica de las políticas de inclusión educativa. Esto, a su vez, ampliará sus capacidades para fomentar un ambiente de aprendizaje donde cada estudiante sea reconocido y valorado por su singularidad. Este enfoque contribuirá a nivelar las oportunidades de aprendizaje, garantizando que todos los alumnos tengan acceso a la educación, independientemente de sus características individuales.

Preguntas de Investigación

¿De qué manera es posible favorecer la cualificación de educadores en ejercicio en torno a las políticas y prácticas de educación inclusiva, mediante un material educomunicativo dirigido a educadores del nivel básica primaria?

Objetivos de Investigación

Objetivo General

Analizar las condiciones que permiten mejorar la cualificación de educadores en ejercicio del Colegio Eustorgio Colmenares Baptista (ECOLBA) mediante un material educomunicativo dirigido específicamente a educadores del nivel de básica primaria. Se busca así mejorar las dinámicas de inclusión en el aula de primaria, adaptando las prácticas pedagógicas a las necesidades individuales de los estudiantes.

Objetivos Específicos

Identificar los principales aportes teóricos que, en el contexto de la inclusión educativa, ayudarían a la cualificación de educadores en ejercicio.

Diseñar material educomunicativo para transmitir los principios de la educación inclusiva, pertinentes para el nivel educativo de básica primaria.

Reconocer las prácticas de significación que con el material educomunicativo se logra en los educadores en ejercicio que lo consultan.

Capítulo II. Referentes de Investigación

“Creo que un gran maestro es un gran artista y hay tan pocos como hay grandes artistas. La enseñanza puede ser el más grande de los artes ya que el medio es la mente y espíritu humanos”

John Steinbeck

Referente Teórico

Para alcanzar el objetivo de analizar las condiciones que favorecen la cualificación de educadores en ejercicio en el contexto de políticas y prácticas de educación inclusiva, es esencial considerar las tres categorías de análisis que has proporcionado: inclusión educativa, educomunicación y cualificación de educadores.

La inclusión educativa, tal como la define Ainscow (2003), implica una reestructuración profunda del sistema educativo que busca adaptar las prácticas pedagógicas y organizativas para atender las necesidades de todos los alumnos. Esta perspectiva promueve la idea de que las adaptaciones realizadas para beneficiar a estudiantes con dificultades pueden, en realidad, mejorar la experiencia educativa para toda la comunidad estudiantil. La reestructuración no se limita solo al ámbito pedagógico, sino que también abarca aspectos organizativos y culturales de la escuela. Esto implica fomentar una cultura inclusiva que celebre la diversidad y promueva la participación de todos los miembros de la comunidad educativa.

Por otro lado, la educomunicación, que se centra en la combinación de la educación y la comunicación utilizando medios y tecnologías, ofrece una herramienta valiosa para mejorar la cualificación de los educadores. Según Kaplún (1998), es crucial que la educomunicación no se limite a una mera imposición de ideas, sino que proporcione espacios de reflexión personal para el espectador. Un material educomunicativo dirigido a educadores de nivel básica primaria puede ser una herramienta efectiva para mejorar su cualificación en el contexto de la educación inclusiva.

Además, la cualificación de educadores, según Morales y Leguizamón (2018), va más allá de la mera transmisión de conocimientos. Requiere la creación de ambientes de confianza, el

diseño de estrategias flexibles, la consideración de la ansiedad como factor influyente y la empatía y el respeto por parte del facilitador. Los educadores deben estar preparados para adaptar sus prácticas a las necesidades de los estudiantes, especialmente en el contexto de la educación inclusiva.

Así, para obtener las condiciones que favorecen la cualificación de educadores en ejercicio en el contexto de políticas y prácticas de educación inclusiva, es esencial considerar la reestructuración profunda del sistema educativo propuesta por Ainscow en el ámbito de la inclusión educativa. Entonces, aprovechar la educomunicación como herramienta para mejorar la cualificación de los educadores y proporcionarles espacios de reflexión. Por último, es crucial reconocer que la cualificación de educadores implica la creación de ambientes inclusivos y la adaptación de prácticas a las necesidades de los estudiantes, aspectos resaltados por Morales y Leguizamón (2018).

2.1.1. Teoría de la andragogía

La andragogía, como teoría educativa, tiene un impacto significativo en la formación de educadores. De acuerdo con Sánchez (2015), al aplicar los principios de la andragogía en la cualificación docente, se promueve un enfoque más efectivo y centrado en el adulto que reconoce y valora la autonomía, la experiencia previa, la relevancia, la resolución de problemas y el alineamiento con metas personales y profesionales.

En el contexto de la cualificación docente, la autodirección y autonomía implican que los educadores en formación deben ser vistos como profesionales capaces de tomar decisiones sobre su proceso de aprendizaje. Esto puede traducirse en la posibilidad de elegir entre distintas opciones de formación, adaptando el camino de aprendizaje a sus necesidades específicas y ritmo de desarrollo (Jarvis, 2001).

La experiencia previa adquiere un papel central en la formación de educadores. Reconociendo la rica base de conocimientos y experiencias que los educadores en formación traen consigo, los programas de formación pueden capitalizar esta fuente de aprendizaje. Utilizando casos reales, estudios de casos y momentos de reflexión sobre experiencias anteriores, se potencia el aprendizaje significativo y la aplicación práctica de los conceptos adquiridos.

De acuerdo con Jarvis (2001), la orientación hacia la relevancia es fundamental en la formación de educadores, ya que la percepción de que el contenido es directamente aplicable a la práctica docente aumenta la motivación y el compromiso con el proceso de aprendizaje. Los programas de formación deben estar cuidadosamente diseñados para abordar las realidades y desafíos que los educadores enfrentan en su labor diaria, proporcionando herramientas y conocimientos directamente aplicables en el entorno educativo.

El enfoque centrado en la resolución de problemas implica la capacidad de los educadores en proceso de formación para abordar situaciones reales y enfrentar desafíos específicos en su práctica pedagógica. La andragogía sostiene que resolver problemas prácticos es una estrategia de aprendizaje eficaz, lo que subraya la necesidad de que los programas de formación suministren herramientas y estrategias específicas para superar los obstáculos que los futuros educadores puedan encontrar en su ejercicio profesional.

Por último, el aprendizaje enfocado en la vida y la carrera destaca la importancia de alinear la formación con las metas personales y profesionales de los educadores en formación. Esto implica que la capacitación debe contribuir directamente al desarrollo de habilidades y competencias que mejoren su desempeño en el aula y les permitan progresar en su carrera educativa de manera satisfactoria (Morales & Leguizamón, 2018). En conjunto, la aplicación de los principios andragógicos en la formación de docentes facilita una preparación más efectiva y significativa, capacitando a los educadores para enfrentar los desafíos del contexto educativo actual de manera informada y competente.

Teoría del constructivismo

La corriente pedagógica del Constructivismo sostiene que el aprendizaje es un proceso activo y constructivo, en el cual los individuos no son meros receptores pasivos de información, sino que participan activamente en la construcción de su propio conocimiento. Según Barragán y otros (2012), esta construcción se realiza mediante la interacción con el entorno, la reflexión sobre las experiencias y la integración de nuevos conocimientos con los previamente adquiridos.

Cuando aplicamos esta teoría a la formación de educadores, implica un enfoque pedagógico que va más allá de la mera transmisión de información. En lugar de ser receptores pasivos, los educadores en formación se convierten en agentes activos en su propio proceso de aprendizaje. Se les anima a participar activamente en discusiones, a plantear preguntas, a reflexionar sobre sus propias prácticas y a buscar conexiones entre los conceptos presentados y su experiencia previa (Trenas, 2009).

Para fomentar el Constructivismo en la formación de educadores, es fundamental proporcionar oportunidades para la resolución de problemas, actividades de aprendizaje basadas en proyectos y espacios para la colaboración entre pares. Estas estrategias permiten a los educadores en formación poner en práctica lo que están aprendiendo, experimentar con diferentes enfoques y construir su comprensión de manera activa.

La reflexión juega un papel crucial en esta teoría. Los educadores en formación deben ser alentados a reflexionar sobre sus experiencias, a analizar sus prácticas y a considerar cómo pueden aplicar lo aprendido en su futura labor educativa. Esta reflexión no solo consolida el conocimiento adquirido, sino que también fomenta la metacognición, es decir, la capacidad de pensar sobre el propio proceso de aprendizaje.

Además, el Constructivismo enfatiza la importancia de conectar nuevos conocimientos con los preexistentes (Saldarriaga y otros, 2016). En la formación de educadores, esto implica reconocer y valorar la experiencia y bagaje previo de los participantes. Se les anima a relacionar los conceptos nuevos con lo que ya saben, creando así una red de conocimiento más compleja y significativa.

Así la teoría del Constructivismo ofrece un enfoque pedagógico poderoso para la formación de educadores. Promueve la cooperación activa, la reflexión y la construcción de conocimiento, lo que resulta en una formación más profunda y significativa. Al aplicar esta teoría, se prepara a los educadores para ser profesionales reflexivos y capaces de adaptarse y evolucionar en respuesta a las complejidades del entorno educativo.

Confluencia de teorías

En el contexto de la formación de educadores, la aplicación de la Andragogía implica reconocer y valorar la autonomía y la autodirección de los educadores en formación. Esto se alinea con el enfoque constructivista, que también promueve la cooperación activa y la reflexión como componentes esenciales del aprendizaje. Ambas teorías enfatizan la importancia de utilizar la experiencia previa como punto de partida para la construcción de nuevo conocimiento.

Además, la orientación hacia la relevancia, promovida por la Andragogía, encuentra un eco en el Constructivismo, ya que este último postula que el aprendizaje es más efectivo cuando los conceptos son contextualizados y aplicados a situaciones concretas. La resolución de problemas, otro principio andragógico, también se alinea con la idea constructivista de que el aprendizaje es un proceso activo que involucra la solución de desafíos y la aplicación práctica de conocimientos.

La Andragogía y el Constructivismo se complementan en la formación de educadores al enfocarse en el aprendizaje activo, la valoración de la experiencia previa, la relevancia y la reflexión como componentes esenciales del proceso educativo. Al aplicar ambas teorías, se promueve una formación más efectiva y significativa, preparando a los educadores para enfrentar los desafíos del entorno educativo actual de manera informada y capacitada.

La inclusión de conceptos como Andragogía y Constructivismo dentro de las tres categorías formuladas es fundamental por varias razones:

1. Reconocimiento de la autonomía y experiencia del educador: La Andragogía se centra en el aprendizaje de adultos, reconociendo su autonomía y autodirección en el proceso educativo. Esto es relevante en la formación de educadores, ya que estos profesionales suelen tener experiencia previa y necesitan ser tratados como colaboradores activos en su propio desarrollo profesional.

2. Enfoque en el aprendizaje activo y significativo: Tanto la Andragogía como el Constructivismo promueven el aprendizaje activo, donde los educadores participan activamente en la construcción de su propio conocimiento. Esto es esencial para que los docentes interioricen los conceptos y estrategias de manera significativa, lo que les permitirá aplicarlos de manera efectiva en su práctica educativa.

3. Contextualización y relevancia del aprendizaje: Ambas teorías resaltan la importancia de contextualizar el aprendizaje y hacerlo relevante para la práctica. La Andragogía enfatiza la orientación hacia la relevancia, mientras que el Constructivismo aboga por la contextualización y aplicación de conceptos a situaciones concretas. Esto es crucial en la formación de educadores, ya que les permite comprender cómo los principios teóricos se traducen en acciones prácticas en el aula.

La inclusión de conceptos como Andragogía y Constructivismo dentro de las tres categorías formuladas enriquece la formación de educadores al promover un enfoque centrado en el aprendizaje activo, la valoración de la experiencia previa, la relevancia y la reflexión. Estas teorías ofrecen marcos conceptuales sólidos que ayudan a los educadores a desarrollar habilidades y competencias necesarias para enfrentar los desafíos del entorno educativo de manera informada y capacitada.

Categorías de análisis.

Inclusión educativa

La concepción de la inclusión educativa, de acuerdo con Mel Ainscow (2003), implica una reestructuración profunda del sistema educativo que va más allá de simplemente integrar a estudiantes con necesidades especiales en un entorno escolar convencional. En este sentido, se propone adaptar tanto las prácticas pedagógicas como las organizativas para satisfacer las necesidades de todos los alumnos. Esta perspectiva defiende que las adaptaciones realizadas para beneficiar a estudiantes con dificultades pueden tener un impacto positivo en la experiencia educativa global de la comunidad estudiantil. Además, la inclusión educativa postula que todos los niños, sin importar sus características individuales, deben tener acceso a una escuela ordinaria que les brinde acogida y que proporcione una pedagogía centrada en el alumno, con el fin de garantizar la igualdad de oportunidades y la equidad en la educación.

A partir de la lectura del autor se podrían delimitar dos elementos clave para entender la inclusión en los espacios escolares: 1). Reestructuración de las Escuelas según las características de todos los estudiantes; y 2) Acceso a una Escuela Centrada en el estudiante.

En cuanto al primero de ellos, la reestructuración de las escuelas para satisfacer las necesidades de todos los estudiantes representa un cambio fundamental en el paradigma educativo. La inclusión educativa trasciende la simple integración de alumnos con necesidades especiales en entornos escolares convencionales. En lugar de ello, aboga por una transformación integral del sistema educativo, con el propósito de establecer entornos que sean accesibles y enriquecedores para cada alumno, sin importar sus características individuales. Esto implica no solo ajustar las prácticas pedagógicas, sino también replantear la organización y la cultura escolar en su totalidad.

La reestructuración busca romper con el modelo tradicional de enseñanza uniforme, que puede no satisfacer las necesidades variadas de los estudiantes. En su lugar, se promueve la adopción de enfoques más flexibles y personalizados, que permitan adaptar la instrucción y el apoyo a las capacidades y estilos de aprendizaje de cada estudiante. Esto no solo beneficia a aquellos con necesidades especiales, sino que también puede mejorar la experiencia educativa de toda la comunidad estudiantil (Ainscow, 2003).

Además, esta reestructuración no se limita solo al ámbito pedagógico, sino que también abarca aspectos organizativos y culturales de la escuela. Esto implica fomentar una cultura inclusiva que celebre la diversidad y promueva la participación activa de todos los miembros de la comunidad educativa. Se trata de crear un ambiente donde cada estudiante se sienta valorado y respaldado en su proceso de aprendizaje.

La reestructuración de las escuelas según las necesidades de todos los alumnos, en línea con la perspectiva de Mel Ainscow, representa un cambio radical en la forma en que concebimos y operamos el sistema educativo. Busca no solo integrar, sino también enriquecer la experiencia educativa de todos los estudiantes, reconociendo que lo que es beneficioso para algunos, puede serlo para toda la comunidad educativa.

En referencia al segundo aspecto, el concepto de Acceso a una Escuela Centrada en el Alumno, Ainscow (2017) destaca que la Declaración de Salamanca resalta la importancia de garantizar que cada niño con necesidades educativas especiales tenga acceso a una escuela

regular que lo acoja y adapte sus métodos de enseñanza según sus características individuales. Esta aproximación busca ofrecer a todos los estudiantes, independientemente de sus particularidades, la posibilidad de aprender en un entorno inclusivo adaptado a sus requerimientos. Este cambio en la forma de pensar implica una transformación fundamental en el sistema educativo, alejándose de la mera integración en un modelo convencional hacia la creación de escuelas que sean accesibles y enriquecedoras para cada alumno.

En relación con las estrategias inclusivas, se ha notado que los criterios que definen las necesidades educativas especiales, a pesar de sus buenas intenciones, han creado en ocasiones obstáculos que dificultan el avance. Algunos estudios han concluido que las metodologías segregadas para categorías específicas de estudiantes no han demostrado ser eficaces y, en algunos casos, han empeorado las dificultades. Por tanto, reconocer que la educación inclusiva no puede lograrse simplemente trasladando las prácticas de educación especial al ámbito general subraya la necesidad de avanzar hacia una perspectiva que personalice la enseñanza.

Además, es fundamental considerar cómo los profesores conceptualizan la diferencia. Estudios indican que las diferencias marcadas dentro del aula pueden llevar a que los alumnos perciban a algunos como diferentes, lo cual puede limitar sus posibilidades de aprendizaje. Citando a Florián y Black-Hawkins (2010), Ainscow (2017) indica que es necesario un enfoque más inclusivo en el que los docentes creen una amplia gama de posibilidades para los alumnos.

La Declaración de Salamanca y las investigaciones de Ainscow resaltan la necesidad de transformar las escuelas para atender las necesidades de todos los estudiantes, fomentando un ambiente inclusivo que celebre la diversidad y permita el desarrollo de cada alumno. Esto implica no solo ajustar las estrategias de enseñanza, sino también reconsiderar la estructura y la cultura escolar en su totalidad. Además, se subraya la importancia de adoptar prácticas inclusivas que reconozcan y valoren la diversidad en el aula, posibilitando que cada estudiante alcance su máximo potencial.

Por otro lado, la inclusión educativa, según Echeita (2013), se refiere a un principio fundamental que busca fortalecer la educación para el desarrollo sostenible, el aprendizaje continuo y el acceso equitativo a oportunidades de aprendizaje en todos los niveles de la sociedad. Este enfoque aspira a superar las barreras y desigualdades presentes en el sistema

educativo, especialmente para aquellos estudiantes que enfrentan condiciones de pobreza, exclusión o desafíos particulares.

El concepto de "educación inclusiva" aborda la necesidad imperante de asegurar que cada estudiante, sin importar sus circunstancias individuales, tenga acceso a una educación de calidad que se adapte a sus requerimientos. Esta noción no solo contempla factores pedagógicos, sino que también considera aspectos socioeconómicos, culturales y políticos que impactan en el proceso educativo. En esencia, la inclusión educativa busca fomentar la equidad y la participación de todos los estudiantes, evitando cualquier forma de segregación o exclusión.

De manera integral, la educación inclusiva aspira a reformar el sistema educativo para que sea accesible, equitativo y enriquecedor para todos los alumnos, independientemente de su situación individual. Este enfoque abarca más allá de las meras prácticas pedagógicas, involucrando aspectos sociales, económicos y culturales para asegurar que cada estudiante tenga la oportunidad de aprender y desarrollarse plenamente. Echeita (2013) enfatiza la complejidad inherente al proceso de inclusión educativa, señalando la necesidad de ofrecer una educación universal a la vez que se adapta a las diversas necesidades individuales, y destacando la importancia de la integración en entornos educativos comunes para evitar cualquier forma de segregación. Además, resalta que la inclusión va más allá de proporcionar un sentido de pertenencia y bienestar emocional, ya que también implica el compromiso con un aprendizaje riguroso y de alta calidad para todos los estudiantes, junto con la identificación y superación de las barreras que puedan limitar su participación y rendimiento.

Entonces, según Echeita (2013) la inclusión educativa no es un proceso lineal y requiere tiempo, además de enfrentar constantes tensiones entre diferentes enfoques y objetivos. También se aborda el dilema de cómo garantizar el derecho a una educación inclusiva sin restricciones, considerando las limitaciones de recursos y la capacidad de los centros educativos para atender a estudiantes con necesidades específicas.

Educomunicación

El término "educomunicación" fusiona la educación y la comunicación en un proceso integrado, utilizando medios y tecnologías para mejorar la enseñanza. Su objetivo es emplear recursos mediáticos para fomentar el aprendizaje, la participación estudiantil y el desarrollo de habilidades de comunicación.

En este contexto, la educomunicación va más allá de una simple combinación de comunicación y educación, buscando una integración completa entre la formación de individuos y la generación de significados en la esfera cultural y política. Esta visión implica que la educomunicación no puede ser fragmentada, sino que representa una relación intrínseca entre Comunicación y Educación que trasciende la mera suma de sus partes.

El análisis de Huergo (1997) profundiza en la complejidad del campo de Comunicación/Educación, especialmente cuando se considera desde una perspectiva académica. Se señala la existencia de confusiones entre las prácticas sociales, profesionales y teóricas en ambos ámbitos, así como la tendencia a utilizar conceptos y producciones de una disciplina en la otra. Esta confusión y superposición de prácticas y conceptos son aspectos que resaltan la necesidad de una aproximación integradora como la propuesta por la educomunicación.

Al utilizar la notación "Comunicación/Educación", Huergo (1997) busca enfatizar la importancia de recuperar los procesos de vinculación, expresión y liberación en lugar de centrarse exclusivamente en los objetos disciplinarios. También destaca la relevancia de considerar los contextos históricos, socioculturales y políticos en los que surgen los problemas y las producciones teóricas.

Además, Huergo destaca que Comunicación y Educación son distintos de términos como Información, Interacción, Interconexión y Cibernética, ya que estos últimos no encapsulan completamente la riqueza y complejidad de la relación entre estos dos campos. Asimismo, resalta la importancia de entender a Comunicación/Educación como un espacio compartido donde se entrelazan memorias, luchas y proyectos, y donde el reconocimiento mutuo se convierte en un pilar fundamental.

Igualmente subraya que las palabras Comunicación y Educación encarnan un deseo y un interés arraigados en una voluntad de transformación ética y política. Estos términos no solo

representan conceptos estáticos, sino también metas a alcanzar, fomentando así una perspectiva transdisciplinaria en el campo de Comunicación/Educación. En conjunto, el análisis de Huergo proporciona una visión enriquecedora y desafiante de la intersección entre Comunicación y Educación, instando a una reflexión profunda sobre las nociones convencionales y la importancia de la ética y la política en este ámbito.

En tal sentido, el análisis de Huergo complementa esta definición al identificar los desafíos y las complejidades que surgen al abordar este campo desde una perspectiva académica, subrayando la importancia de una aproximación transdisciplinaria y contextualizada. Ambos enfoques enfatizan la necesidad de considerar la interacción entre formación de sujetos y producción de sentidos en el contexto más amplio de la cultura y la política.

Según Kaplún (2001), tanto la radio como el video han tenido un papel crucial en la educación a lo largo de los años, aunque mal aplicados no lograron cumplir con las expectativas durante las décadas de los 80 y 90. Él sostiene que cada enfoque educativo requiere un enfoque comunicativo específico, destacando que las tecnologías por sí solas no garantizan mejoras educativas significativas, sino que necesitan ajustes pedagógicos que se alineen con los procesos de enseñanza. En este sentido, el autor enfatiza el papel del material educativo en los procesos de enseñanza-aprendizaje, señalando los beneficios que aporta al sistema educativo al asegurar la eficiencia. (Kaplún G. , El currículum oculto de las nuevas tecnologías, 2001, pág. 6)

La integración de nuevas tecnologías en la educación está generando nuevos enfoques en el proceso educativo actual. Kaplún (2005) sugiere que el desafío no radica en utilizar tecnologías en la enseñanza, sino en la forma en que se emplean, destacando la importancia del "modo y la intención" de su uso. Más que simplemente aumentar la audiencia, Kaplún enfatiza en potenciar la capacidad de los estudiantes o mejorar los medios para llegar a ellos.

En su artículo "Contenidos, itinerario y juegos", Kaplún (2005) define el material educativo como un elemento que facilita la experiencia de aprendizaje, yendo más allá de ser simplemente un objeto físico. Este material no se limita a revistas, videos o cartillas, sino que tiene un propósito inherente desde su diseño, convirtiéndose en una herramienta educativa. El autor propone un proceso de "aventura de la creación", que involucra la colaboración de diferentes áreas de conocimiento para desarrollar material educativo, destacando la importancia de aspectos conceptuales, educativos, comunicacionales, artísticos y técnicos, y proponiendo tres

etapas para su creación: la fase de concepción, el desarrollo del material y su uso posterior” (P. 144).

En América Latina, la fusión entre comunicación y medios ha moldeado profundamente el panorama comunicativo, tanto en su vertiente académica como profesional. A lo largo del siglo XX, los estudios y prácticas de comunicación se han centrado predominantemente en los medios, lo que ha permitido que este campo adquiriera cierta especificidad y reclame su propio estatuto, aunque siempre haya compartido espacio con otras disciplinas y profesionales. Este enfoque ha sido notable en asociaciones regionales como Felafacs y Alaí, donde se evidencia una marcada centralidad de los medios en la formación de profesionales y en la investigación (Kaplún, 2012).

Sin embargo, esta estrecha asociación con los medios ha generado limitaciones y desafíos significativos. Se han realizado esfuerzos para ampliar la mirada hacia otros aspectos de la comunicación, como las redes, las mediaciones, las prácticas socioculturales y los tejidos comunicacionales. En este sentido, la educomunicación emerge como un campo que cuestiona esta asociación casi exclusiva con los medios y busca explorar la comunicación en su totalidad, considerando la interacción entre diversos elementos y contextos.

En el ámbito de las organizaciones, la relación entre comunicación y medios puede ser particularmente restrictiva. Esta perspectiva limitada dificulta la comprensión de los procesos comunicativos que son mayoritariamente interpersonales y no mediados. En muchas organizaciones, gran parte de la comunicación ocurre en conversaciones cotidianas entre equipos de trabajo, interacciones entre personas de distintas áreas o niveles jerárquicos, y reuniones formales o informales. Aunque algunas de estas interacciones pueden estar mediadas informáticamente, esta mediación difiere significativamente de la de los medios tradicionales (Kaplún, 2012).

La educomunicación, al abordar estos desafíos, reconoce la importancia de comprender y analizar los procesos y estructuras comunicativas subyacentes, que pueden ser tanto mediados como no mediados. Esto implica no solo centrarse en la producción de medios y mensajes, sino también en entender las dinámicas sociales, culturales y organizacionales que influyen en la comunicación. Para ello, se requiere el uso de herramientas provenientes de diversas disciplinas,

como la sociología, la antropología, la semiótica y la psicología social, que permitan una comprensión integral de la comunicación en su complejidad (Kaplún, 2012)

Huergo (1997) y Kaplún (2012), abordan la intersección entre Comunicación y Educación desde perspectivas complementarias pero distintas. Huergo (1997) se centra en la complejidad del campo de Comunicación/Educación, destacando la necesidad de una aproximación integradora que supere las confusiones y superposiciones de prácticas y conceptos entre ambas disciplinas. Él enfatiza la importancia de recuperar los procesos de vinculación, expresión y liberación, así como de considerar los contextos históricos, socioculturales y políticos en los que surgen los problemas y las producciones teóricas. Huergo también subraya que las palabras "Comunicación" y "Educación" van más allá de representar objetos constituidos, siendo también objetivos por lograr que impulsan un sentido transdisciplinario en el campo de Comunicación/Educación.

En el contexto de la educomunicación, la manera en que nos comunicamos abarca mucho más que la simple transmisión de mensajes a través de medios convencionales. Gabriel Kaplún, pionero en este campo, enfatiza que la comunicación no se limita a la emisión de información, sino que implica un proceso complejo de interacción y construcción de significados entre los participantes. Desde esta perspectiva, la educomunicación no solo se centra en la producción de contenido educativo, sino que también considera los contextos sociales, culturales y emocionales en los que se desarrolla la comunicación (Kaplún, 2019, p. 72).

En el enfoque de Kaplún, la educomunicación se basa en el diálogo y la participación activa de los individuos en la construcción de conocimiento. Esto implica que la comunicación educativa no es unidireccional, sino que se establece como un proceso interactivo en el que tanto emisores como receptores tienen un papel activo. Además, Kaplún (2019) destaca la importancia de considerar las diferencias culturales y contextuales de los participantes, así como sus necesidades e intereses, para garantizar una comunicación efectiva y significativa.

Desde esta perspectiva, la educomunicación busca promover una comunicación inclusiva y participativa que fomente la reflexión crítica y la construcción colectiva de conocimiento. Esto implica no solo la utilización de medios y tecnologías educativas, sino también el desarrollo de estrategias pedagógicas que promuevan la interacción y el diálogo entre los participantes. En este sentido, la educomunicación se presenta como un enfoque que va más allá de la mera transmisión

de información, y que busca transformar los procesos de enseñanza y aprendizaje a través de una comunicación más democrática y participativa.

Cualificación de educadores en ejercicio

La cualificación de los educadores juega un papel crucial en la garantía de la calidad y eficacia de la enseñanza. Implica un conjunto integral de habilidades, competencias y actitudes que los educadores deben poseer para desempeñar su función de manera efectiva y ética. Esta formación va más allá del dominio del contenido curricular, abarcando también la capacidad para diseñar metodologías de enseñanza adecuadas, gestionar el ambiente de aprendizaje, promover la participación activa de los estudiantes y evaluar su progreso.

Según Martínez y Unda (1997), la cualificación de los educadores implica una redefinición en la concepción del rol del maestro y su relación con la educación y la escuela. Reconocen los cambios significativos en el ámbito educativo, incluyendo transformaciones en el conocimiento, el poder y la influencia de las nuevas tecnologías. Esto demanda una visión ampliada del maestro, que trascienda la mera transmisión de conocimientos para enfocarse en su papel como facilitador del aprendizaje y constructor de experiencias educativas significativas. En la actualidad, la Ley General de Educación en Colombia abre la posibilidad de desarrollar iniciativas desde los núcleos de maestros y desde las instituciones formadoras de educadores. Se reconoce la importancia de establecer un vínculo entre la formación inicial y la formación continuada, y se propone un enfoque de "cualificación permanente" que va más allá de la visión tradicional de capacitación puntual.

El maestro es reconocido como poseedor de un conocimiento pedagógico que abarca desde conceptos estructurados hasta saberes más flexibles, en constante diálogo con diversas prácticas educativas. Este saber se desarrolla en la práctica docente y se relaciona con los contenidos enseñados, los propósitos educativos, los contextos de enseñanza y los estudiantes involucrados. Desde esta perspectiva, el maestro no solo aplica técnicas, sino que también reflexiona y problematiza su labor (Martínez & Unda, 1995).

La formación de maestros implica la creación de espacios donde los educadores puedan reflexionar sobre su práctica, su rol en la sociedad y su relación con el conocimiento y la cultura. Se busca promover procesos de renovación pedagógica y compartir experiencias educativas que

beneficien la labor del maestro. Esta formación no se limita al inicio de la carrera, sino que es un proceso continuo a lo largo de toda la vida profesional del docente.

Morales y Leguizamón (2018) señalan que la cualificación docente implica la creación de un entorno favorable para el aprendizaje adulto, donde se considere y valore al estudiante en todo el proceso educativo. Esto requiere identificar las necesidades del aprendiz mediante un diagnóstico, estableciendo así los objetivos a alcanzar. Posteriormente, se diseñan estrategias para lograr dichos objetivos, las cuales son implementadas en la práctica educativa.

Citando a Knowles (2001), las autoras señalan que es importante tener en cuenta que el proceso de aprendizaje con adultos puede presentar desafíos, como la heterogeneidad del grupo, diferencias de intereses, resistencia a la novedad y preocupación por los resultados. Estos aspectos pueden estar relacionados con niveles de ansiedad, lo cual puede influir de manera favorable o desfavorable en el proceso de aprendizaje.

Además de la creación de un ambiente favorable y la definición de objetivos a través del diagnóstico de necesidades, la cualificación docente también involucra la construcción de estrategias específicas que se adaptan a las características y contextos particulares de los estudiantes adultos. Estas estrategias deben ser flexibles y ajustables, de manera que permitan abordar la heterogeneidad del grupo y responder a las diferencias individuales y a las diversas formas de aprendizaje.

La consideración de la ansiedad como factor influyente en el proceso de aprendizaje es esencial para los educadores de adultos. Reconocer y abordar los niveles de ansiedad puede contribuir a crear un ambiente de confianza y seguridad que facilite la cooperación activa y la construcción de conocimiento. Esto implica que los docentes deben estar sensibilizados y preparados para gestionar emociones y promover un clima emocionalmente equilibrado en el entorno de aprendizaje (Morales y Leguizamón, 2018).

En el contexto actual, caracterizado por la era del conocimiento y la información, es indispensable que los profesores estén equipados para el manejo efectivo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Según lo expresado por Morales y Leguizamón (2018), la alfabetización digital se destaca como una habilidad crucial, que va más allá del mero dominio técnico, incluyendo la capacidad de utilizar las TIC de manera reflexiva y práctica. Esto implica

no solo la destreza para generar contenido creativo, sino también la capacidad de evaluar críticamente la información y los recursos digitales disponibles.

La capacitación docente para la educación de adultos no se limita únicamente a la transferencia de conocimientos. Se requiere la creación de entornos de aprendizaje seguros, la implementación de estrategias adaptables, el reconocimiento de la ansiedad como un factor influyente, así como la demostración de empatía y respeto por parte del instructor. Además, es esencial proporcionar formación en competencias digitales para satisfacer las demandas de la sociedad contemporánea del conocimiento.

Estado de la Cuestión

En *Los educadores en el tiempo libre. Formación y cualificación*, De Castro y Cabezas (2008) proporcionan una estructura detallada para abordar la formación de educadores en el tiempo libre. Dividen su trabajo en tres secciones principales, cada una enfocada en un aspecto específico de este tema. En primer lugar, se sumergen en un recorrido histórico que contextualiza el desarrollo de la formación de educadores en el tiempo libre. A continuación, exploran el perfil de estos educadores, proporcionando una visión clara de las cualidades y habilidades que se requieren en esta profesión. Por último, ofrecen una caracterización detallada del proceso formativo que atraviesan los educadores en el tiempo libre. Además de estas secciones, el trabajo incluye dos anexos que complementan y enriquecen la comprensión del tema. El primer documento mencionado, titulado "Documento de posicionamiento de la Federación Didania sobre la legislación de tiempo libre", representa un marco normativo significativo en el ámbito del tiempo libre, ofreciendo orientación relevante para esta área específica. Por otro lado, el segundo anexo aborda una cuestión contemporánea importante: la definición de las figuras de Monitor y Coordinador de Tiempo Libre en el Catálogo Nacional de las Cualificaciones Profesionales, basada en un documento presentado por el INCUAL (Instituto Nacional de las Cualificaciones) en octubre de 2007. Estos anexos complementarios proporcionan información valiosa que contribuye a una comprensión más completa y contextualizada de la formación y cualificación de los educadores que trabajan en el ámbito del tiempo libre.

En *La inteligencia emocional desde la cualificación docente*, Novoa (2019) dice que la investigación examina los cambios ocurridos en los estilos de vida de la juventud en las últimas décadas, los cuales demandan ajustes y la adquisición de nuevas habilidades en la educación actual. Para abordar este desafío, se propone el desarrollo de un curso de actualización dirigido a fortalecer las capacidades de inteligencia emocional entre los estudiantes.

Una característica destacada en la propuesta de Novoa es que el diseño del curso se basa en la colaboración directa con los docentes, asegurando así que el curso satisfaga las necesidades específicas del entorno educativo. La investigación se centra en un enfoque cualitativo y descriptivo, que implica un análisis detallado de las experiencias y percepciones de los docentes sobre la inteligencia emocional.

Para recopilar información, se sugiere la utilización de entrevistas semiestructuradas, lo que permite explorar en profundidad las opiniones de los participantes. Además de la formulación metodológica, Novoa ofrece recomendaciones valiosas para continuar el proceso y alcanzar los objetivos previstos. Esto refleja un enfoque activo y práctico en la formación docente, buscando no solo generar conocimiento, sino también impactar positivamente en la enseñanza y el desarrollo emocional de los estudiantes.

En *Una nueva mirada sobre la formación docente*, Nieva y Martínez (2016) resaltan la importancia de concebir la formación de formadores desde una perspectiva amplia y enriquecedora. Se aboga por un enfoque que integre tanto los aspectos cognitivos como los afectivos, considerando ambos como elementos indisolubles en el proceso formativo. Esta visión, enmarcada en el enfoque histórico cultural, reconoce que la formación de educadores debe estar preparada para enfrentar los desafíos que surgen de los procesos sociales y culturales en constante evolución.

Es crucial que la formación docente no se limite a aspectos externos o técnicos, sino que considere a la persona en su totalidad, reconociéndola como un sujeto integral. Esto implica comprender al educador como un individuo que se relaciona con sus pares y que está inmerso en un proceso continuo de búsqueda y crecimiento. La labor del docente trasciende el ámbito del aula y se proyecta hacia una comprensión profunda de la condición humana, entendiendo su rol como agente mediador de la cultura y como agente de transformación social en la historicidad actual.

Esta perspectiva recalca la relevancia de una formación docente que no solo dote de habilidades pedagógicas, sino que también fomente una comprensión profunda de la naturaleza humana y de su papel en la construcción de una sociedad más justa y equitativa. En este sentido, la cualificación de educadores debe estar a la altura de estos desafíos, preparando a los profesores para asumir su rol de manera integral y comprometida con la transformación positiva de la sociedad.

Finalmente, en *Competencia Digital Docente e Inclusión Educativa en la escuela. Una revisión sistemática* Kerexeta y otros (2022) indican que la Pandemia de COVID-19 ha enfatizado la necesidad urgente de establecer capacitación y estructuras digitales para hacer frente al aislamiento impuesto y mejorar la calidad educativa. Esto ha generado una demanda sin precedentes de habilidades digitales entre los educadores, quienes han tenido que ajustarse a nuevas modalidades de enseñanza en entornos virtuales.

El artículo analiza las variables de educación inclusiva y competencia digital docente en el ámbito K-12 a nivel mundial, basándose en investigaciones recientes de bases de datos como WOS, Scopus y Proquest. Utilizando un enfoque cualitativo, se emplearon técnicas de análisis crítico del contenido con el software NVivo para revisar y categorizar 14 artículos. Las conclusiones resaltan la necesidad de políticas educativas inclusivas que integren las competencias digitales de los educadores y fomenten el desarrollo tecnológico en las escuelas. Esto es esencial para garantizar la participación exitosa de todos los estudiantes en entornos educativos digitales, especialmente en tiempos de cambio como los vividos durante la pandemia.

Marco Normativo

El referente normativo en el ámbito educativo en Colombia se erige como un pilar fundamental que establece los marcos y directrices para el desarrollo de la formación de educadores. La Constitución Política de 1991 y la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) delimitan los derechos, responsabilidades y objetivos tanto de los educadores como de los ciudadanos que acceden al sistema educativo. Estos documentos legales otorgan a la educación un estatus de derecho fundamental y servicio público de función social, con la finalidad de proporcionar acceso al conocimiento, la ciencia, la técnica y los valores culturales. Además, subrayan la importancia de formar ciudadanos comprometidos con la promoción de la paz, la democracia y el desarrollo sostenible. En el contexto de la cualificación de educadores, estas normativas juegan un papel crucial al establecer las bases para la formación integral y el acceso equitativo a la educación. Por lo tanto, la comprensión y aplicación adecuada de estos referentes normativos es esencial para la construcción de un cuerpo docente capacitado y comprometido con la excelencia educativa en Colombia.

La Constitución Política de Colombia de 1991, en su artículo 67, establece que la educación es un derecho fundamental y un servicio público con una función social. Su propósito es brindar acceso al conocimiento, la ciencia, la técnica y los valores culturales. Además, busca formar a los ciudadanos en el respeto a los derechos humanos, la promoción de la paz, la democracia, el trabajo y la recreación. Asimismo, tiene como objetivo el desarrollo cultural, científico y tecnológico, así como la protección del medio ambiente.

La responsabilidad de la educación recae en el Estado, la sociedad y la familia. Es obligatoria para los ciudadanos entre los cinco y quince años de edad, lo cual incluye al menos un año de preescolar y nueve de educación básica. El Estado tiene el deber de regular y supervisar la educación para garantizar su calidad, el cumplimiento de sus objetivos y la formación integral de los estudiantes.

La educación en instituciones estatales es gratuita, aunque se pueden cobrar derechos académicos a quienes puedan pagarlos. Tanto la Nación como las entidades territoriales participan en la dirección, financiación y administración de los servicios educativos estatales, de acuerdo con lo establecido en la Constitución y la ley.

Por su parte, la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) es un marco normativo que establece los fundamentos, propósitos y estructura del sistema educativo en Colombia. Esta ley garantiza la educación como un derecho fundamental para todas las personas, con la responsabilidad del Estado de asegurar su acceso y calidad. La educación en los niveles de preescolar, básica y media se considera obligatoria y debe ofrecerse de forma gratuita.

La visión de la educación según esta ley es integral, buscando formar individuos con conocimientos, habilidades, valores y actitudes que contribuyan a su desarrollo personal y a la construcción de una sociedad justa, equitativa y en paz. Se enfatiza en que la educación debe ser democrática y participativa, promoviendo la autonomía y responsabilidad de estudiantes, padres y docentes en el proceso educativo. Además, se destaca la inclusión como un valor esencial, garantizando el acceso y permanencia en el sistema educativo sin discriminación por motivos de raza, etnia, género, religión o discapacidad. La sostenibilidad también es un pilar importante, considerando el enfoque hacia el desarrollo sostenible del país, donde la educación juega un papel fundamental en la construcción de una sociedad más consciente y responsable con el medio ambiente.

Capítulo III. Metodología de la Investigación

“El propósito de casi todos mis trabajos ha sido claramente político en el buen sentido del concepto: quería informar y enseñar sobre las realidades encontradas a través de investigaciones interdisciplinarias en el terreno, con el fin de llevar a los lectores, a las masas y a sus dirigentes a actitudes y actividades capaces de cambiar la injusta estructura social existente”

Orlando Fals Borda (1989, p. 16).

Este apartado tiene como objetivo exponer el marco metodológico de la investigación, centrando la atención en el paradigma sociocrítico. Primero, se presentan los fundamentos epistemológicos del paradigma, destacando su orientación hacia la reflexión-acción y su compromiso con la transformación social. Posteriormente, se abordará el diseño de investigación desde el nivel epistemológico, considerando la concepción de niveles propuesta por Ibáñez y la perspectiva dialéctica. A continuación, se profundizará en el nivel técnico, donde se llevará a cabo el análisis de contenido, basado en un cuestionario y entrevistas semiestructuradas dirigidas a los docentes.

El análisis de contenido se apoyará en la recopilación y clasificación de información proveniente de dos fuentes primarias: el cuestionario y las entrevistas semiestructuradas. Estas herramientas permitirán explorar las percepciones y experiencias de los docentes en relación con el material educacional relacionado con la inclusión en el ámbito educativo.

Posteriormente, se describe la ruta metodológica, resaltando las estrategias adoptadas para el análisis de datos, con énfasis en la hermenéutica crítica como enfoque fundamental. Además, se detallarán las técnicas utilizadas para la recolección de datos, haciendo énfasis en la aplicación de cuestionarios que respeten criterios como la voluntariedad y la representatividad de género en la muestra.

Igualmente, se espera proporcionar una visión integral del enfoque metodológico adoptado, desde la comprensión del paradigma sociocrítico hasta la implementación de técnicas

específicas para el análisis de contenido en el contexto de la investigación sobre la política de inclusión en la educación.

Diseño de investigación

Para emprender la investigación social de manera integral, resulta imperativo incorporar la concepción de niveles propuesta por Ibáñez (1986), junto con la perspectiva dialéctica. Ibáñez destaca tres niveles fundamentales en el proceso de investigación social: el tecnológico, el metodológico y el epistemológico. Estos estratos, según la perspectiva de Bachelard (1949), ofrecen un marco que posibilita la conquista, construcción y comprobación de los hechos científicos. Este enfoque jerárquico y multidimensional propuesto por Ibáñez, en conjunción con la visión dialéctica, establece los cimientos metodológicos que guiarán la presente investigación, permitiendo una comprensión integral y sistemática de los fenómenos sociales abordados. Según el autor:

La tecnología nos da razón de cómo se hace. Pero antes de plantear el problema de cómo se hace, hay que haber planteado los problemas de por qué se hace así (nivel metodológico) y para qué o para quién se hace (nivel epistemológico) (p. 42).

Cuando estudiamos la sociedad en profundidad, es importante pensar en cómo surgen las necesidades que la gente no expresa directamente. Estas necesidades se originan en las diferencias entre las relaciones sociales y las ideas que la gente tiene. Dado que estas entidades no poseen una materialidad física, se hace imperativo su translación a términos científicos estudiados. En este contexto, Ibáñez (1986) interpreta este proceso como una “conquista contra la ilusión del saber inmediato” (p.31), ya que el conjunto de ideas aceptadas (ideología) se aborda desde la investigación social con la finalidad de ser corroboradas, descartadas o emancipadas. Este enfoque epistémico, guiado por la reflexión crítica, busca desentrañar las nociones preconcebidas, sometiéndolas al escrutinio científico con el propósito de promover una comprensión más profunda y fundamentada de los fenómenos sociales subyacentes.

Nivel Epistemológico

La investigación social se centra en abordar de manera pertinente la demanda implícita, con el propósito de definir las herramientas técnicas apropiadas, tales como encuestas, grupos y

diarios de campo, entre otras, que resulten pertinentes para la investigación. Estas herramientas responden al interrogante del porqué, contribuyendo así a la comprensión y respuesta de la pregunta problema o demanda implícita (metodología) que se manifiesta tanto en la sociedad en general como en grupos más reducidos. En este sentido, es imperativo reconocer a quiénes y con qué finalidad o propósito se realiza la investigación (nivel epistémico). Tomando como ejemplo la política de inclusión como problemática, esta se configura como una demanda implícita, cuyos niveles técnicos se reflejan en el análisis de contenido, encuestas y cuestionarios.

El Paradigma sociocrítico implica una investigación activa que va más allá de simplemente observar fenómenos, promoviendo una reflexión constante que instiga cambios y acciones para transformar la sociedad. Este enfoque se basa en la idea de que el conocimiento se construye desde los intereses y necesidades de los grupos sociales, abogando por una realidad que refleje los valores y juicios de las comunidades involucradas. Destacados representantes como Habermas, Adorno y Horkheimer proponen soluciones a los problemas sociales, influenciados por Marx, buscando contribuir a la transformación social (Alvarado & García, 2008).

En la práctica, el paradigma sociocrítico busca generar cambios sociales mediante la participación activa de los miembros de las comunidades, utilizando el método de investigación acción para mejorar las relaciones y la justicia en diferentes contextos sociales o educativos. Este enfoque enfatiza la relación entre teoría y práctica, promoviendo una investigación participativa que capacite a los individuos para tomar decisiones informadas y superar las limitaciones impuestas por grupos dominantes. El objetivo último es lograr una mejor distribución del poder y los recursos en la sociedad, borrando las fronteras entre teoría y práctica para impulsar una transformación social significativa (Asghar, 2013).

El enfoque propuesto por Díaz y Pinto (2017) dentro del paradigma sociocrítico introduce la investigación acción, que consta de tres fases: observar, pensar y actuar, con el fin de cuestionar las prácticas sociales establecidas y reconstruir discursos hegemónicos. Esta metodología busca la transformación mediante la elaboración del problema de investigación, el análisis de datos y la implementación de mejoras. Por otro lado, Alvarado y García (2008) relacionan la teoría crítica con destacados teóricos de la Escuela de Frankfurt, como Horkheimer, Adorno y Marcuse, quienes utilizaron técnicas de investigación empírica para buscar la

emancipación humana y liberar a las personas de las circunstancias opresivas. Horkheimer, uno de los fundadores de esta escuela, define la teoría crítica como una búsqueda de la emancipación humana.

A diferencia de las teorías tradicionales que exploran y confirman el statu quo, el paradigma sociocrítico desafía el statu quo y busca una sociedad equitativa y democrática. Se centra especialmente en las relaciones de poder dentro de la sociedad y la interacción de raza, clase, género, educación, economía, religión y otras instituciones sociales que contribuyen a un sistema social (Asghar, 2013).

La definición de Horkheimer sugiere tres criterios para una teoría crítica adecuada, también observados por Bohman: debe ser explicativa sobre lo que está mal en la realidad social actual, identificar la acción para cambiarla y proporcionar normas claras tanto para la crítica como para la transformación. La teoría crítica, aunque comúnmente se asocia estrechamente con la Escuela de Frankfurt, puede abarcar cualquier enfoque filosófico con objetivos prácticos similares, como el feminismo y la teoría crítica de la raza. Se interpreta de diversas maneras y evita demasiada especificidad para permitir el desacuerdo (Toledo y Leyva, 2010).

En cuanto a las técnicas de investigación en la teoría crítica, se caracteriza por su flexibilidad para adoptar cualquier metodología o técnica que pueda contribuir a sugerir mejoras en el sistema social desequilibrado. Los investigadores críticos pueden utilizar métodos cualitativos, cuantitativos o mixtos, pero tienden a inclinarse hacia diseños de investigación cualitativa.

Algunas herramientas típicas para la investigación crítica incluyen la crítica de la ideología, la investigación-acción crítica y el análisis crítico del discurso. La crítica de la ideología implica cuestionar la ideología del grupo poderoso que utiliza valores y prácticas específicas para ejercer su poder y control sobre la clase oprimida. La investigación-acción crítica se centra en la práctica en la educación y busca empoderar a quienes operan en el contexto educativo, mientras que el análisis crítico del discurso examina los discursos que perpetúan el sistema político-económico que explota a la clase trabajadora.

Así, y de acuerdo con Loza et al. (2020) quien postula seis características del Paradigma Sociocrítico como: 1 Visión Global y Dialéctica de la Realidad Social. 2. No Negación Solidaria de un Punto de Vista Democrático del Conocimiento Relación Entre Teoría y Práctica. 3 enfoque

Participativo. 4. Desarrollo de Métodos Reflexivos. 5. Orientación Positiva y 6. Compromiso con el Cambio Social.

Estas características adoptan una perspectiva global y dialéctica de la realidad social, abordándola de manera integral y reconociendo las contradicciones inherentes pues a pesar de su enfoque crítico y transformador, no niega solidariamente la participación democrática en la construcción del conocimiento, permitiendo la coexistencia de diferentes perspectivas y por ende establece una estrecha relación entre la teoría y la práctica, reconociendo la importancia de aplicar el conocimiento en la acción para generar cambios sociales significativos. Además, se caracteriza por su enfoque participativo, surgiendo de las necesidades e intereses de la comunidad, con la participación de ésta siendo esencial para comprender la situación y buscar mejoras. Asimismo, fomenta el desarrollo de métodos reflexivos para estimular la autoconfianza y la identificación de recursos y capacidades. A diferencia de algunos enfoques críticos, orienta sus esfuerzos hacia la identificación de oportunidades de mejora en lugar de buscar resultados negativos. Por último, todos los participantes en el proceso investigativo se comprometen con el cambio social, buscando la transformación de las estructuras sociales para liberar y emancipar a los individuos

Desde la perspectiva epistemológica que caracteriza al paradigma socio-crítico, surge una estrecha vinculación con la configuración del objeto de estudio, dando lugar a un compromiso de índole propositiva y un posicionamiento emancipador. Este enfoque se orienta hacia la transformación de la realidad socioeducativa mediante la aplicación del análisis dialéctico. Inspirados por las ideas Loza (2020, p. 31) se destaca que la realidad no puede ser concebida como algo estático o inerte, sino más bien como una totalidad concreta en continua evolución, tanto en el ámbito educativo como social. La búsqueda de conocimientos se dirige hacia la apreciación de la diversidad, con el objetivo de construir a partir de aquello que une en el proceso de enseñanza-aprendizaje

Entonces, la relación entre individuo y sociedad es indivisible. Aunque se reconoce la individualidad, se destaca la integración del individuo en un grupo con el cual comparte costumbres y problemas comunes.

A partir de lo expuesto, el propósito de la investigación consiste en promover transformaciones en la configuración de las interacciones sociales, abordando desafíos

particulares que enfrentan las comunidades. La meta es estimular la implicación activa de los integrantes de la comunidad en el análisis y la acción para abordar sus propias problemáticas y potenciar el bienestar general.

En el marco del paradigma sociocrítico, los objetivos de la investigación se alinean con los principios fundamentales de este enfoque queriendo decir que la inclinación hacia una investigación que trasciende la simple observación (Asghar, 2013, p. 24). Así, el paradigma sociocrítico, que se fundamenta en la idea de generar entendimiento a partir de los intereses y necesidades de los grupos sociales, se relaciona con los esfuerzos específicos de crear mensajes educomunicativos que promuevan los principios de la educación inclusiva. Este enfoque busca una realidad significativa que refleje los valores y juicios de las comunidades involucradas, como los profesores de primaria en la Institución Educativa Colegio Eustorgio Colmenares Baptista (ECOLBA). Se destaca el compromiso con el cambio social y la participación comunitaria, que se refleja en el objetivo de reconocer las prácticas de significación de los educadores a través del material educomunicativo. Además, se enfatiza la estrecha relación entre teoría y práctica impulsada por este paradigma, que requiere analizar las condiciones prácticas para la formación de educadores en el contexto de la educación inclusiva.

Nivel Metodológico: la Hermenéutica Crítica

Previo al abordaje de la hermenéutica crítica, resulta imperativo contextualizar este enfoque a partir de un principio elemental que abarque la naturaleza misma de la hermenéutica. La historia de la hermenéutica se encuentra profundamente entrelazada y simultáneamente distanciada del positivismo, aspecto crucial que demanda una comprensión exhaustiva. El positivismo, orientado principalmente hacia las Ciencias Naturales, se focalizó en la búsqueda de reglas y leyes que permitieran comprender los procesos inherentes a la vida en la naturaleza, relegando así la indagación acerca de las motivaciones individuales y las interpretaciones de fenómenos sociales. Esta dicotomía revela un paradigma científico que, si bien arrojó luz sobre los aspectos tangibles de la realidad, descuidó la complejidad de las experiencias humanas y sus construcciones simbólicas.

En sus inicios, la hermenéutica surgió como una base para el desarrollo del conocimiento teológico, pero con el tiempo se expandió hacia las ciencias sociales. Este cambio resaltó su

valor para comprender la complejidad de los fenómenos sociales, al integrar el historicismo como elemento esencial para el progreso social. Este trasfondo histórico resalta la importancia contemporánea de la hermenéutica crítica, que aborda las complejidades de las interpretaciones humanas en las ciencias sociales al considerar sus dimensiones históricas y culturales (Vásquez , 2005, p. 5)

De acuerdo con Miranda (2006), la limitación del positivismo para explicar de manera satisfactoria la realidad humana en términos de interacciones sociales se manifiesta en su enfoque centrado en objetos tangibles, desatendiendo la complejidad inherente a las ideas y las interpretaciones subjetivas. Esta carencia fundamenta la emergencia de la hermenéutica, que surge como una perspectiva esencialmente distinta capaz de explorar los aspectos internos que motivan a los individuos a pensar, sentir, interpretar y actuar ante sus realidades sociales y su propia historia de vida. La hermenéutica se presenta como una óptica que se adentra en la subjetividad y las construcciones simbólicas, proporcionando una herramienta valiosa para comprender la riqueza y complejidad de las experiencias humanas.

En este contexto, la Dialéctica concreta emerge como un método que va más allá de la mera búsqueda de un conocimiento total de la realidad. Contrariamente a la aspiración de obtener un cuadro completo de la realidad con todos sus aspectos e propiedades, la Dialéctica concreta se posiciona como una teoría que aborda la realidad en su concreción (Miranda, 2006). En este sentido, la teoría no se basa en la nada, sino que se arraiga en el transcurso del tiempo y las experiencias acumuladas, especialmente en el entorno educativo de los docentes. La dialéctica se erige como un método analítico que busca comprender la realidad a través de la exploración de las contradicciones y la evolución de las ideas en el tiempo, destacando la importancia de considerar la dinámica y la transformación en el proceso de comprensión de la realidad social y educativa.

Así, la conjunción de la dialéctica y la hermenéutica encuentra su expresión más completa en la hermenéutica crítica, una corriente que busca integrar de manera efectiva estos dos enfoques (Vásquez, 2005). Ambas corrientes proveen al investigador de herramientas para abordar fenómenos históricos y sociales, reconociendo que estos elementos compartidos no se excluyen mutuamente, sino que se complementan. La hermenéutica crítica, en este sentido,

ofrece una perspectiva más holística de la realidad, capacitando al individuo para asumir la transformación de su comprensión.

Esta integración propuesta entre la hermenéutica y la dialéctica responde a la convicción sostenida por diversos autores, quienes argumentan que ambas tendencias, como se ha evidenciado a lo largo de este estudio, proporcionan herramientas valiosas para el análisis de la realidad. La dialéctica crítica, indica Zavala (2022) emerge como un método que valida el discurso expresado por los profesores, quienes desempeñan un papel crucial como agentes directos en las aulas y son responsables de autenticar la implementación efectiva de la política pública de inclusión en los contextos educativos. De este modo, la dialéctica crítica se erige como un medio para validar y respaldar la traducción práctica de las políticas inclusivas en los escenarios educativos, otorgando a los docentes un papel central en este proceso de validación y aplicación.

Entonces, La verdadera inclusión en la educación demanda no solo conocimientos teóricos y metodológicos, sino también la habilidad para ajustar las estrategias de enseñanza mediante el uso de recursos como el material educocomunicativo. Este tipo de material no solo facilita la comprensión de los contenidos, sino que también fomenta un ambiente inclusivo al ofrecer diversas formas de enseñanza y facilitar el acceso a la información para todos los estudiantes, sin importar sus características individuales. Por lo tanto, la preparación de los educadores es fundamental para maximizar el impacto positivo de la educación inclusiva, y el uso efectivo del material educocomunicativo es una herramienta valiosa en este proceso de capacitación y adaptación pedagógica.

Nivel Técnico

Técnicas para el Análisis de Datos

En el marco del paradigma sociocrítico, se enfatiza la necesidad de adoptar técnicas de investigación y recolección de datos que se centren en la comprensión profunda de las experiencias y significados atribuidos a la realidad por los actores sociales (Loza et al., 2020). En tal sentido, el Análisis de Contenido (AC) se presenta como una estrategia metodológica fundamental. Al dirigirse principalmente al lenguaje como un acto productor de sentido, el AC se

alinea de manera integral con la premisa central del paradigma sociocrítico, que busca la transformación socioeducativa a través de la comprensión detallada de las expresiones y acciones humanas.

La elección del AC dentro de esta perspectiva paradigmática no es fortuita, ya que su enfoque en el lenguaje permite desentrañar las capas más profundas de significado en las narrativas de los participantes. Este método proporciona una herramienta efectiva para desvelar las construcciones simbólicas que subyacen a las experiencias, brindando así una visión enriquecida y contextualizada de las realidades educativas. En consecuencia, el AC se erige como un vehículo metodológico clave para explorar y comprender las complejidades inherentes a la inclusión en el aula desde una perspectiva sociocrítica, abriendo la puerta a la transformación socioeducativa basada en una comprensión más profunda y matizada de las dinámicas sociales.

El análisis de contenido se utilizará como una herramienta para trabajar con las formulaciones de los informantes de la Institución Educativa, manifestadas a través de análisis de discursos, de textos y contenidos. Es esencial destacar que este establece un vínculo en tres niveles:

Nivel de Superficial: está construido por las afirmaciones, preguntas y, en general formulación de información en una entrevista individual o grupal o que se encuentren en un testimonio escrito. *Nivel Analítico:* se presenta al ordenar las formulaciones a partir de los criterios de afinidad (una afirmación dice lo mismo que otra). Los cuales se deben clasificar de acuerdo con la información suministrada por los informantes. *Nivel Interpretativo:* es la capacidad del investigador de comprender el sentido de la información, (nivel superficial). (Ruiz, 2024, p. 46)

El lenguaje y las acciones no solo comunican conceptos, sino también aspiraciones, expectativas y propósitos, como señala Guix (2006). Es importante resaltar que el método de análisis de contenido se diferencia de otros enfoques metodológicos puesto que permite recolectar, comparar y categorizar datos con el fin de desarrollar esquemas de comprensión sobre su significado y contexto social y cultural. Es crucial destacar la importancia de reconocer la subjetividad tanto de los investigadores como de los informantes. Por lo tanto, se propone adoptar una orientación hermenéutica que centre el interés en los contenidos expresados por los

informantes y en la interpretación de sus respuestas. Los testimonios escritos seleccionados y las transcripciones realizadas se utilizan como insumo básico para el análisis e interpretación.

El análisis de contenido se presenta como una herramienta fundamental en este proceso, permitiendo la recopilación, comparación y clasificación de información. Es esencial tener en cuenta que este método facilita el reconocimiento de diferentes contextos, tanto culturales como relacionales.

En el proceso se distinguen dos elementos estructurales importantes: las referencias y los rasgos. Las referencias se definen como los testimonios proporcionados por los informantes en las entrevistas, mientras que los rasgos son elementos significativos que los investigadores consideran relevantes en los relatos. Estos rasgos pueden facilitar la caracterización de las diversas formas de concebir y vivenciar las referencias, así como establecer coincidencias.

Tabla 1

Elementos del análisis de Contenido

ELEMENTOS ESTRUCTURALES EN LA APLICACIÓN DEL ANÁLISIS DE CONTENIDO	
Elemento	¿En qué consiste?
Referencias	Conjunto de testimonios escritos (por los mismos informantes o por personajes importantes para la comunidad investigada) y orales (entregados en las entrevistas) que tenemos que someter a análisis e interpretación.
Rasgos	Características diferenciales y comunes más importantes que encontramos en las referencias.

Nota: Tomado de Ruiz, 2024, p. 51

En el proceso de análisis, se deben tener en cuenta estrategias de delimitación y determinación, las cuales favorecen la recopilación o producción de información. Estas estrategias contribuyen a estructurar y orientar el análisis de contenido, permitiendo una comprensión más profunda y contextualizada de la información recopilada.

El análisis de contenido señala Guix (2006) permite traducir la política pública de inclusión a un discurso pedagógico donde se identifican los criterios principales de dicha política y sus enfoques.

Técnicas para la Recolección de Datos

Cuestionario

Bajo el paradigma sociocrítico y en consonancia con el enfoque metodológico de la hermenéutica crítica, se diseñarán cuestionarios específicos para los educadores en ejercicio, especialmente los de básica primaria, enfocándose en la cualificación sobre inclusión en el aula mediante el uso de material educomunicativo. Estos cuestionarios se regirán por criterios rigurosos para asegurar la calidad y representatividad de la muestra. En primer lugar, se enfatizará la voluntariedad de participación, asegurando que todos los educadores involucrados sean participantes voluntarios en el proyecto.

En cuanto al nivel educativo, se limitará la aplicación de los instrumentos a educadores de básica primaria, específicamente de primero a quinto grado. Este enfoque permitirá obtener información especializada y relevante para la inclusión en las primeras etapas del desarrollo educativo. Asimismo, se establecerá una muestra mínima, asegurando que al menos un docente por grado esté presente en la investigación. Esta selección cuidadosa permitirá una representación adecuada de las perspectivas de los educadores en diferentes niveles de la educación primaria.

El propósito central de estos cuestionarios será recopilar información detallada sobre cómo los educadores validan el material educomunicativo, destacando su papel en la implementación del discurso pedagógico de la política pública de inclusión, según las directrices del Ministerio de Educación. Este proceso contribuirá a la mejora de las habilidades y competencias de los educadores de básica primaria en el contexto de la inclusión educativa (Ver Anexo A).

Entrevista semiestructurada

Bajo el paradigma sociocrítico y guiados por el nivel metodológico de la hermenéutica crítica, se llevará a cabo una entrevista semiestructurada con los educadores en ejercicio. Esta entrevista constará de cinco preguntas diseñadas para profundizar en aspectos específicos relacionados con la cualificación sobre inclusión en el aula mediante el uso de material educomunicativo. Cada pregunta se enfocará en analizar elementos clave dentro del contexto del paradigma sociocrítico:

Primera Pregunta: "Experiencias y Significados"

Se explorarán las experiencias personales de los educadores en relación con la implementación de prácticas inclusivas en el aula, destacando los significados que atribuyen a dichas experiencias.

Segunda Pregunta: "Percepción del Material Educomunicativo"

Se indagará sobre la percepción de los educadores sobre el material educomunicativo utilizado, centrándose en cómo interpretan su papel en la transmisión del discurso pedagógico de la política pública de inclusión.

Tercera Pregunta: "Desafíos y Obstáculos"

Se abordarán los desafíos y obstáculos que los educadores enfrentan al implementar estrategias de inclusión, buscando comprender las barreras desde una perspectiva crítica.

Cuarta Pregunta: "Contribución a la Transformación Socioeducativa"

Elemento Analizado: Se explorará cómo los educadores perciben su contribución a la transformación socioeducativa a través de la aplicación de prácticas inclusivas, analizando su papel como agentes de cambio.

Quinta Pregunta: "Perspectivas para el Futuro"

Se investigarán las perspectivas y aspiraciones de los educadores en relación con la inclusión en el aula, identificando posibles áreas de mejora y desarrollo profesional.

Cada pregunta se concibe estratégicamente para concordar con el enfoque sociocrítico y la perspectiva de la hermenéutica crítica, estableciendo así un marco metodológico que busca ir más allá de la superficie de la realidad educativa. Esta alineación específica tiene como objetivo desentrañar los entramados socioculturales y educativos que subyacen en la práctica docente. En primer lugar, se busca indagar en las experiencias personales de los educadores, reconociendo que estas son fundamentales para comprender cómo se construyen y interpretan los significados según las condiciones del contexto.

Asimismo, se pretende explorar la percepción de los educadores sobre el material educomunicativo, entendiendo que su interpretación de estos recursos desempeña un papel crucial en la transmisión del discurso pedagógico inclusivo propuesto por la política pública. Al abordar los desafíos y obstáculos, se busca identificar críticamente las barreras que enfrentan los

educadores, considerando que estos elementos pueden ofrecer valiosas perspectivas sobre la complejidad de la implementación de prácticas inclusivas.

La contribución a la transformación socioeducativa se posiciona como un punto focal, reconociendo a los educadores como agentes activos capaces de incidir en cambios significativos. Esta perspectiva busca analizar cómo la aplicación de prácticas inclusivas impacta no solo en el aula, sino también en el entramado más amplio de la sociedad. Finalmente, al explorar las perspectivas para el futuro, se busca proyectar hacia adelante, identificando áreas de mejora y posibles direcciones para el desarrollo profesional, todo ello en consonancia con los principios fundamentales del paradigma sociocrítico y la hermenéutica crítica. (Ver Anexo B)

Ruta Metodológica

La travesía metodológica se inicia con una profunda reflexión sobre la viabilidad de incidir positivamente en el ámbito educativo, inspirada por la observación meticulosa de las realidades enfrentadas por colegas educadores que se ven inmersos en desafíos sustanciales en entornos donde la aplicación de la política de inclusión se revela como insuficiente. Esta primera fase de la ruta metodológica encuentra su sustento en las conclusiones extraídas de diversas investigaciones académicas. Autores como García-Carrión y Navas-Luque (2020) resaltan la discrepancia entre la normativa existente y la ejecución efectiva de políticas inclusivas en contextos escolares, subrayando la necesidad imperante de intervenciones específicas para cerrar esta brecha.

La generación de un material documental surge como propuesta concreta para abordar las carencias identificadas, siendo esta estrategia respaldada por la revisión exhaustiva de la literatura académica que destaca la eficacia de materiales didácticos en la mejora de las competencias relacionadas con la inclusión (Corbetta, 2020). Además, se encuentra sustentada en la comprensión de la complejidad inherente a la implementación práctica de políticas inclusivas, tal como lo evidencian los estudios de Aguavil y Andino (2016) que exploran las barreras y desafíos específicos que los educadores enfrentan en este proceso. La conexión entre las investigaciones previas y la propuesta metodológica demuestra una rigurosa fundamentación, orientada a superar obstáculos identificados en la realidad educativa.

Posteriormente, se aborda el marco teórico, dividiéndolo en tres escenarios: comunicación, cualificación de educadores y educación inclusiva. Se realiza una búsqueda de antecedentes sobre la cualificación de educadores y procesos de inclusión en instituciones educativas en el país. Luego, se establece el marco metodológico con tres niveles: el epistemológico, abordado desde el paradigma sociocrítico, la metodológica, basado en la hermenéutica crítica, y por último el técnico. En el nivel técnico se detallan tres instrumentos: análisis de contenido para el primer objetivo, cuestionario para el segundo objetivo (recolección de información a enviar a profesores) y retroalimentación tras la observación del material educocomunicativo.

A continuación, se describe la devolución de la información y los resultados en el capítulo de conclusiones. Antes de llegar a este punto, se realiza un análisis de la política pública, extrayendo los principios y enfoques pedagógicos que se alinean con los objetivos del proyecto. Se utiliza este análisis para desarrollar el discurso pedagógico, que transforma la política pública en material comunicativo. Finalmente, se envía este material a los profesores para obtener retroalimentación. El análisis de resultados y conclusiones cierra el proyecto, seguido de la devolución de información a los educadores al término de este.

La ruta metodológica inicia con la reflexión sobre la posibilidad de influir en el ámbito educativo, partiendo de la observación de la realidad de colegas que enfrentan desafíos en entornos educativos donde la implementación de la política de inclusión resulta insuficiente. En primera instancia, se plantea la creación de un material documental con el objetivo de mejorar las habilidades relacionadas con la política de inclusión. Esta propuesta surge a partir de la identificación de una problemática específica. La justificación se basa en la revisión de textos que evidencian la brecha entre la normativa existente, como el Decreto 1421, y su implementación práctica en los escenarios educativos.

Posteriormente, se aborda el marco teórico, dividiéndolo en tres escenarios: comunicación, cualificación de educadores y educación inclusiva. Se realiza una búsqueda de antecedentes sobre la cualificación de educadores y procesos de inclusión en instituciones educativas en el país. Luego, se establece el marco metodológico con tres niveles: fisiológico, hermenéutica crítica, y técnico. En el nivel técnico se detallan tres instrumentos: análisis de contenido para el primer objetivo, cuestionario para el segundo objetivo (recolección de

información a enviar a profesores) y retroalimentación tras la observación del material comunicativo.

A continuación, se describe la devolución de la información y los resultados en el capítulo de conclusiones. Antes de llegar a este punto, se realiza un análisis de la política pública, extrayendo los principios y enfoques pedagógicos que se alinean con los objetivos del proyecto. Se utiliza este análisis para desarrollar el discurso pedagógico, que transforma la política pública en material comunicativo. Finalmente, se envía este material a los profesores para obtener retroalimentación. El análisis de resultados y conclusiones cierra el proyecto, seguido de la devolución de información a los educadores al término del mismo. (creo que esta 2 veces, el otro está arriba resaltado en amarillo)

Tabla 2:

Ruta metodológica

Fase	Nombre	Descripción	Recursos	Temporalidad
1	Reflexión y Revisión Bibliográfica	Profunda reflexión sobre la viabilidad de incidir en la educación inclusiva, respaldada por investigaciones académicas.	Investigaciones académicas sobre la brecha entre normativa y ejecución de políticas inclusivas.	No más de 1 mes
2	Propuesta de Material	Generación de material educomunicativo para abordar carencias identificadas, respaldado por revisión de literatura académica.	Literatura académica que destaque eficacia de materiales didácticos	No más de 2 meses

3	Marco Teórico y Metodológico	Abordaje del marco teórico (comunicación, cualificación de educadores, educación inclusiva) y establecimiento del marco metodológico	- Antecedentes sobre cualificación de educadores e inclusión en instituciones educativas en El País. - Herramientas bibliográficas.	No más de 1 mes
4	Herramientas y Niveles Metodológicos	Detalle de herramientas y niveles metodológicos (epistemológico, hermenéutica crítica, técnico).	- Herramientas: análisis de contenido, cuestionario y retroalimentación. - Referencias teóricas sobre los niveles metodológicos y el paradigma sociocrítico.	No más de 1 mes
5	Análisis de Política Pública	Análisis de la política pública, extrayendo principios y enfoques pedagógicos alineados con objetivos del proyecto.	- Documentos normativos y principios de la política pública. - Herramientas analíticas y bibliografía sobre políticas educativas.	No más de 2 semanas
6	Desarrollo del Discurso Pedagógico	Desarrollo del discurso pedagógico transformando la política pública en material comunicativo.	- Análisis previo de la política pública. - Conocimiento de principios y enfoques pedagógicos. - Herramientas de redacción y comunicación.	No más de 2 meses

		- Material comunicativo desarrollado. -	
Envío y	Envío del material comunicativo a profesores para obtener retroalimentación.	Mecanismos para recopilar retroalimentación de profesores.	No más de 1 mes
7 Retroalimentación	retroalimentación.		
		- Datos recopilados durante la retroalimentación. - Herramientas analíticas para evaluar la efectividad del	
Análisis de Resultados y Conclusiones	Análisis de resultados y conclusiones del proyecto.	material y el impacto en la cualificación de los educadores.	No más de 1 mes
8			
	Devolución de información a los educadores al término del proyecto.	- Informes y análisis completos. - Sesiones de retroalimentación y discusión.	No más de 2 semanas
9 Devolución de Información			

Descripción del Locus

La Institución Educativa Colegio Eustorgio Colmenares Baptista (ECOLBA) está situada en el área de El Salado en la urbe de San José de Cúcuta, dentro de la comuna número seis. Este lugar tiene una rica historia, que se remonta a la fundación de una rancharía por Don Juan Maldonado, el fundador de San Cristóbal (Venezuela), y su desarrollo comercial pasado como punto de encuentro de caminos de herradura en el siglo anterior. El vecindario preserva signos permanentes, como la torre de la iglesia y la antigua terminal de ferrocarril, que reflejan el ambiente colonial de la época del ferrocarril.

El Colegio Eustorgio Colmenares Baptista tiene sus orígenes en la primera escuela local, establecida a fines del siglo XIX bajo la guía de una maestra voluntaria. A lo largo de los años, ha enfrentado cambios y obstáculos, incluido un incendio en 1989, que condujo a su legalización como "Escuela Urbana Integrada El Salado". En 1994, comenzó a operar en el edificio de la antigua estación de tren, y desde entonces ha crecido para atender a aproximadamente tres mil estudiantes, desde preescolar hasta grado once de educación media técnica.

La comunidad educativa ha sido guiada por diferentes rectores y coordinadores a lo largo de los años, y actualmente, la Especialista Clemencia Garnica de Barajas lidera la institución. La ubicación del colegio en el barrio El Salado presenta un contexto socioeconómico y cultural particular, con población en su mayoría perteneciente a estratos bajos y uno, caracterizado por la informalidad laboral y el contrabando de productos.

El contexto geográfico del barrio El Salado se encuentra en la comuna seis de San José de Cúcuta, con fácil acceso a diferentes puntos de la ciudad y la frontera con Venezuela. Aunque cuenta con servicios públicos, la escasez de agua en ocasiones afecta a los residentes. Además, la población se compone de comunidades provenientes de áreas en conflicto y migrantes, buscando oportunidades económicas.

El Colegio Eustorgio Colmenares Baptista se enfrenta a desafíos adicionales, como la presencia de estudiantes cuyos padres están reclusos en la cárcel modelo de la ciudad. La institución busca brindar oportunidades educativas a una población diversa, con estudiantes de diversas realidades sociales y económicas.

La región fronteriza entre Colombia y Venezuela, que incluye el barrio El Salado y el Colegio Eustorgio Colmenares Baptista (ECOLBA), se encuentra inmersa en una realidad compleja caracterizada por la inseguridad, la migración de venezolanos y desafíos socioeconómicos. Estos aspectos son esenciales para nuestra investigación, ya que delinean un contexto que impacta directamente en la vida de los estudiantes y en el desarrollo de la institución educativa.

La inseguridad en la frontera colombiano-venezolana es una preocupación constante, con factores como el contrabando, la presencia de grupos ilegales y la circulación irregular de personas que generan un ambiente tenso y volátil. Esta inseguridad no solo afecta la movilidad de los estudiantes y sus familias, sino que también influye en la operación diaria del colegio. La

percepción de riesgo puede incidir en la asistencia regular de los estudiantes y en la participación activa de la comunidad educativa.

Además, la llegada masiva de migrantes venezolanos a Colombia ha generado cambios significativos en la dinámica social y cultural local. La creciente presencia de familias provenientes de Venezuela ha alterado la demografía del vecindario y ha diversificado el panorama educativo de la región. Este fenómeno migratorio también plantea desafíos particulares para los estudiantes venezolanos recién llegados, como dificultades con el idioma y diferencias culturales, que necesitan ser abordados de manera específica en el ámbito educativo.

La realidad migratoria se hace presente en el Colegio Eustorgio Colmenares Baptista, su población de primaria son 1334 de primero a quinto grado y el 25% de esta población es proveniente de Venezuela dotando no solo a la institución de una multiculturalidad interna sino también de diversas realidades que se juntan en una misma aula y en un centro educativo, haciendo no solo necesario sino imperativo explorar en procesos de integración y socialización a los cuales un docente se enfrenta diariamente.

Las complejidades socioeconómicas de la región afectan directamente a los estudiantes del Colegio Eustorgio Colmenares Baptista. La informalidad laboral, la falta de empleo formal y la dependencia de actividades económicas precarias afectan las condiciones de vida de las familias. La vulnerabilidad económica se traduce en limitaciones para acceder a recursos educativos, lo que puede influir en el rendimiento académico y la participación activa de los estudiantes en actividades escolares.

La interrelación entre la inseguridad en la frontera, la migración de venezolanos y las complejidades socioeconómicas constituye un aspecto fundamental de nuestro estudio sociocrítico en el Colegio Eustorgio Colmenares Baptista. Comprender estas dinámicas contribuirá a identificar estrategias educativas y sociales que aborden de manera efectiva los desafíos específicos que enfrentan los estudiantes en este contexto fronterizo.

Población sujeto

La selección de participantes para este estudio se rigió por criterios meticulosos con el fin de asegurar una muestra representativa y significativa de educadores en ejercicio pertenecientes al nivel de educación básica primaria en la institución seleccionada. La población total de la

institución educativa comprende un total de 92 colaboradores, de los cuales 88 se desempeñan como docentes y 41 forman parte del cuerpo docente de la sección de primaria, abarcando desde primero hasta quinto grado. Esta selección específica se justifica por la relevancia del nivel de educación primaria en la formación académica de los estudiantes y su conexión directa con las políticas de inclusión.

El número exacto de participantes en el proyecto se encuentra intrínsecamente vinculado a los criterios de aplicación de los instrumentos de investigación, ya que la participación activa está condicionada a la voluntad de los docentes. La planta docente de primaria está compuesta por 41 educadores, que abarcan tanto licenciados en educación infantil, ciencias sociales, naturales, matemáticas y lengua castellana, como profesionales con posgrados, incluyendo 7 profesores con nivel de Maestría en Educación de la Universidad de Santander (UDES) y dos profesoras con grado de Doctorado en Educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), ubicada en el Estado Táchira, Ciudad de Rubio, Venezuela. Este perfil diversificado refleja una riqueza de experiencias y conocimientos que enriquecerán la investigación, aportando perspectivas tanto desde el ámbito nacional como internacional.

De los 41 docentes de la institución educativa, 16 respondieron el cuestionario, de los cuales 15 respondieron asertivamente al manifestar participar dentro del proyecto.

Consideraciones Éticas

En el desarrollo de la investigación, las consideraciones éticas desempeñan un papel central para garantizar la integridad y transparencia en cada fase del estudio. La selección de participantes se rige por principios éticos, asegurando la voluntariedad y diversidad de los educadores en ejercicio que formarán parte de la muestra (Espinoza, 2019). La aplicación de herramientas metodológicas, como cuestionarios y entrevistas semiestructuradas, se ejecuta con la premisa de una comunicación clara sobre los objetivos de la investigación y la relevancia de la participación de los educadores, alineándose con el enfoque ético de la hermenéutica crítica bajo el paradigma sociocrítico.

En la fase de producción de material educomunicativo, se intensifican las consideraciones éticas para evitar prácticas inadecuadas, garantizando la transparencia en la autoría y respetando

las contribuciones individuales de los colaboradores, según las directrices éticas previamente establecidas. Al concluir el proceso, se lleva a cabo la comunicación de los hallazgos y la retroalimentación a los educadores involucrados, lo que garantiza una interacción ética y transparente. Este cierre del proceso brinda la oportunidad a los participantes de comprender completamente los resultados y de expresar sus opiniones de manera informada, asegurando así la validez y credibilidad de la investigación y protegiendo los derechos y la dignidad de los involucrados.

De acuerdo a lo anterior, algunos de los elementos necesarios son los siguientes:

Confidencialidad y Anonimato:

Respetar la confidencialidad de los participantes es esencial. La información proporcionada en la entrevista estructurada por autocompletación virtual, debe manejarse de manera confidencial, garantizando que los datos personales no se divulguen sin consentimiento explícito. Además, se debe asegurar el anonimato de los participantes, asignándoles códigos o identificadores en lugar de nombres reales (González y González, 2014).

Consentimiento

La obtención del consentimiento informado es un principio ético clave. Antes de participar en la investigación, los participantes deben recibir información clara y comprensible sobre el propósito, los procedimientos y los posibles riesgos. Deben tener la libertad de decidir si desean participar y otorgar su consentimiento de manera voluntaria (Carracedo et al., 2017).

Participación Voluntaria:

La participación en la investigación sociocrítica debe ser completamente voluntaria. Los participantes deben tener la opción de retirarse en cualquier momento sin enfrentar consecuencias negativas. Es fundamental garantizar que no se ejerza presión indebida sobre ellos y que se respete su autonomía en todo momento (González y González, 2012).

Equidad y Justicia:

La investigación sociocrítica se basa en principios de equidad y justicia social. Es crucial abordar cualquier desigualdad o discriminación que pueda surgir durante el proceso de investigación. Se debe garantizar que todos los participantes sean tratados con respeto y que sus voces se escuchen de manera equitativa, independientemente de su posición en la comunidad educativa (Ministerio de Educación, 2022).

Reflexividad del Investigador:

Los investigadores deben ser reflexivos sobre su propia posición, valores y sesgos. La transparencia sobre la influencia del investigador en el proceso de investigación es esencial. Reconocer y abordar los posibles sesgos ayuda a mantener la integridad de la investigación y a minimizar cualquier impacto negativo (González y Gonzáles, 2012).

Beneficio para la Comunidad:

La investigación sociocrítica debe tener un enfoque centrado en la comunidad, buscando contribuir positivamente a la transformación social educativa. Los resultados de la investigación deben compartirse de manera accesible y comprensible, y se deben considerar acciones que beneficien a la comunidad participante (Díaz et al., 2014)

Ética en la Diseminación de Resultados:

La diseminación de resultados debe llevarse a cabo de manera ética y responsable. Los hallazgos deben presentarse con precisión y sin distorsiones. Además, se debe considerar cómo los resultados pueden afectar a la comunidad educativa y si hay medidas que se deban tomar para mitigar cualquier impacto negativo (González y González, 2012).

Capítulo IV. Resultados

“Se podría decir que el reciente énfasis en la educación inclusiva es un paso más en este camino histórico; aunque trascendental en lo que respecta al objetivo de transformar al aula ordinaria de modo que amplíe sus capacidades para dar respuesta a las necesidades de todos los alumnos. Esto requiere de la participación de muchos interesados, de modo que cuestione en gran medida el statu quo y tenga importantes repercusiones en los roles futuros de las personas que se desempeñan en la provisión de la educación especial y el apoyo pedagógico”

Mel Ainscow (2003, p 31).

Discurso pedagógico de la Educación inclusiva en Colombia

En este apartado se abordará la relevancia de la educación inclusiva en Colombia, resaltando su progresión desde la instauración de la Ley 115 en 1994 hasta la aplicación de la Ley 2216 en 2022. Se examinará cómo estas medidas han impulsado el reconocimiento y la salvaguardia de los derechos de todas las personas, especialmente de aquellas con discapacidades o necesidades educativas especiales, además de promover la transición del sistema educativo hacia un enfoque más equitativo y que tenga en cuenta la diversidad. Se analizarán las prácticas inclusivas establecidas por políticas gubernamentales y se destacarán los retos y oportunidades que enfrenta el país en su camino hacia una educación auténticamente inclusiva y de alta calidad para todos los estudiantes.

La estrategia gubernamental de Educación inclusiva en Colombia está estrechamente relacionada con los compromisos internacionales adquiridos por el país, especialmente los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) establecidos por las Naciones Unidas en 2017. Dentro de estos objetivos, el cuarto, que se centra en proporcionar una educación de calidad para todos, enfatiza la necesidad de garantizar un sistema educativo inclusivo, equitativo y de excelencia. Además, la Declaración de Incheon de 2015, en la que Colombia participó de manera activa, reafirmó el compromiso global hacia una educación que abarque a todos de manera inclusiva y justa, reconociendo la educación como un derecho humano básico y un impulsor fundamental para el desarrollo sostenible (Hernández, 2017).

En primera medida, Díaz, en *Ciudadanía global para el siglo XXI: Educar para que otro mundo sea posible* (2020) enfatiza la importancia de una educación que fomente la capacidad de los individuos para participar activamente en sus comunidades y sociedades, promoviendo la inclusión y la igualdad. Desde esta perspectiva, la educación inclusiva se presenta como un medio para empoderar a todos los ciudadanos, independientemente de sus diferencias, y fomentar una participación significativa en la vida democrática del país.

Amartya Sen (2008), en su enfoque de las "capacidades", argumenta que la verdadera libertad de los individuos no solo reside en la ausencia de restricciones, sino en la capacidad de realizar elecciones significativas que les permitan alcanzar sus metas y aspiraciones. En este sentido, una educación inclusiva no solo garantiza el acceso a oportunidades educativas, sino que

también fortalece las capacidades de cada individuo, promoviendo su desarrollo integral y contribuyendo a la reducción de las desigualdades sociales.

La promoción de la educación inclusiva para el caso nacional, emerge como una herramienta vital para enfrentar las marcadas disparidades socioeconómicas y culturales arraigadas en el país. La Constitución Política colombiana, a través de su preámbulo y varios artículos (1, 13, 67, 68), afirma el compromiso del Estado con la edificación de una sociedad justa, equitativa y solidaria. La educación inclusiva, al asegurar el acceso y la participación de todos en el sistema educativo, se alinea estrechamente con estos principios constitucionales, consolidándose como un componente esencial en la búsqueda de soluciones para la desigualdad estructural que enfrenta Colombia. En consecuencia, fortalecer el marco legal que respalda la educación inclusiva emerge como una tarea imperativa para el Estado colombiano, en su camino hacia la creación de una sociedad más justa y equitativa para todos sus ciudadanos.

Ainscow (2003) enfatiza que la educación inclusiva va más allá de modificar el sistema educativo, siendo una afirmación contundente de que la educación es para todos, sin excepción. Esta perspectiva reconoce la diversidad social y educativa, basándose en la inclusión para valorar y fomentar las diferencias individuales de cada estudiante. Se resalta la idea de que todos los alumnos tienen el potencial de desarrollar plenamente sus capacidades, independientemente de sus circunstancias personales o de origen. Además de promover la equidad y la justicia social, la inclusión educativa enriquece el ambiente de aprendizaje al aprovechar y celebrar la diversidad como un recurso esencial para el desarrollo personal.

En Colombia, la política inclusiva del Estado, basada en la Ley 115 de 1994, conocida como la Ley General de Educación, se apoya en estos principios. Esta legislación inicial sentó las bases para abordar la inclusión educativa mediante el enfoque de integración, que buscaba incorporar a personas con diversas limitaciones al sistema educativo público (Congreso de la República de Colombia, 1994). La Ley 115 establece principios clave que respaldan la inclusión educativa, reconociendo la educación como un derecho y un servicio público con una función social, y abordando la educación especial como una modalidad para personas con discapacidades físicas, sensoriales, cognitivas o con habilidades excepcionales, garantizando su acceso y calidad educativa.

Además, el artículo 42 establece que la educación especial se prestará preferiblemente en instituciones educativas regulares, lo que refleja el enfoque de inclusión educativa promovido por la legislación. Esta disposición implica que se deben ofrecer los apoyos y ajustes necesarios para garantizar la participación plena y efectiva de todas las personas en el sistema educativo, eliminando las barreras que puedan existir en los diferentes contextos.

Así, la Ley 115 de 1994 sentó las bases para la política inclusiva actual del Estado colombiano en materia educativa. A través de sus disposiciones, se establecieron los fundamentos para abordar la inclusión educativa mediante el método de integración, con el objetivo de garantizar el acceso y la participación de todas las personas en el sistema educativo público, eliminando las barreras educativas que pudieran existir en los diferentes contextos.

El Decreto 2082 de 1996, en sintonía con la visión de inclusión y equidad en la educación, estableció disposiciones para asegurar la integración de personas con discapacidad en las escuelas. Este decreto reconoce que el servicio educativo debe ser organizado de manera que facilite el acceso y la permanencia de personas con limitaciones o con capacidades excepcionales. El artículo 2 del decreto subraya la importancia de ofrecer un servicio educativo inclusivo, adaptado a las necesidades individuales de las personas con discapacidad, promoviendo así su participación plena en el proceso educativo. Además, el Estado se compromete a promover la formación de docentes especializados y a adecuar los recursos y espacios educativos para garantizar la accesibilidad universal, incluyendo la capacitación en temas de inclusión y diversidad. Este decreto marcó un avance significativo hacia un sistema educativo inclusivo en Colombia al garantizar el acceso y permanencia de personas con discapacidad en las escuelas, promoviendo la igualdad de oportunidades. Por otro lado, en 2002, el gobierno colombiano ratificó la Convención Interamericana para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad, que establece principios y objetivos para prevenir y eliminar la discriminación y promover la integración plena de las personas con discapacidad en la sociedad. Esta convención define la discapacidad y se compromete a adoptar medidas necesarias para eliminar la discriminación y promover la integración de las personas con discapacidad en la sociedad.

Las medidas adoptadas incluyen la progresiva eliminación de la discriminación y la promoción de la integración en diversos ámbitos como la prestación de bienes, servicios,

instalaciones, programas y actividades, así como la eliminación de barreras arquitectónicas, de transporte y comunicaciones.

La Ley 762 de 2002 en Colombia adoptó la Convención Interamericana para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad, estableciendo un marco legal para prevenir y eliminar la discriminación y promover la plena integración de las personas con discapacidad en la sociedad colombiana. El decreto 366 del 2009 reglamentó la organización del servicio de apoyo pedagógico para estudiantes con discapacidad y/o talentos excepcionales, mientras que en el 2013 la Ley estatutaria 1618 garantizaba los derechos de las personas con discapacidad mediante acciones afirmativas y ajustes razonables.

En 2017, el Decreto 1421 cerró las brechas de desigualdad al reglamentar la atención educativa para la población con discapacidad en Colombia, asegurando su acceso a una educación de calidad y equitativa. Este decreto enfatiza la necesidad de proporcionar apoyos y ajustes razonables para garantizar que los estudiantes con discapacidad puedan alcanzar los mismos estándares educativos que sus pares sin discapacidad.

Los Lineamientos de política para la inclusión y la equidad en la educación, presentados en 2022, surgieron como una herramienta esencial para abordar la diversidad en el ámbito educativo y cerrar las brechas de desigualdad. Estos lineamientos reconocen que tratar igual a personas desiguales promueve la inequidad, por lo que enfatizan la importancia de la equidad para garantizar oportunidades iguales. La diferencia entre igualdad y equidad se establece como crucial, donde la equidad implica un esfuerzo deliberado para lograr igualdad. La educación inclusiva, sustentada en estos principios, es un proceso continuo en Colombia, dirigido a responder a la diversidad estudiantil y garantizar su desarrollo integral. Más allá de las políticas y normativas, la educación inclusiva requiere la disposición y la actitud positiva de todos los involucrados en el proceso educativo, según Ainscow (2017).

Además, la participación activa de los padres o cuidadores es fundamental, desde el apoyo normativo hasta la implementación de prácticas inclusivas en el hogar y la comunidad, según Guzmán (2018). Para asegurar la sostenibilidad de la educación inclusiva, es necesario establecer alianzas estratégicas con diversos actores, como colectivos comunitarios y entidades gubernamentales, como propone Plancarte (2017).

En cuanto a las prácticas educativas inclusivas, es fundamental reflexionar sobre las barreras y obstáculos que enfrentan los estudiantes en su proceso de aprendizaje. El diseño de alternativas adecuadas a cada contexto y nivel territorial busca mejorar los recursos de apoyo accesibles para todos y establecer mecanismos de evaluación que permitan un mejoramiento continuo. Para ello, es necesario implementar estrategias de sistematización que permitan aprender de la experiencia y ajustar las prácticas educativas de manera situada. Esto implica un compromiso tanto de los actores del sistema educativo como de las instituciones y entidades responsables de su coordinación y supervisión.

Además de las prácticas reglamentadas por las políticas públicas, es importante promover mecanismos de trabajo colaborativo, utilizar resultados de caracterización y valoración pedagógica de los estudiantes, implementar planes de fortalecimiento a corto, mediano y largo plazo, y fomentar la capacitación del personal docente en educación inclusiva.

La educación inclusiva en Colombia demanda un enfoque completo que involucre a todos los participantes del sistema educativo y que fomente métodos de enseñanza que reconozcan y aprecien la diversidad presente entre los estudiantes. Solo de esta manera se podrá asegurar que todos los estudiantes tengan acceso, permanezcan y participen en igualdad de condiciones, lo que a su vez contribuirá al desarrollo integral de la sociedad en su totalidad. Por lo tanto, se implementan ciertas prácticas inclusivas reguladas por políticas públicas con el objetivo de promover una educación inclusiva de alta calidad. Los principales elementos son:

1. *Implementar mecanismos de trabajo colaborativo:* Es fundamental establecer sistemas de colaboración que fomenten el diálogo entre diferentes sectores, instituciones y niveles territoriales. Estos mecanismos deben facilitar la coordinación y articulación de políticas y prácticas educativas inclusivas y equitativas. La colaboración entre todos los actores involucrados en la educación es esencial para promover y apoyar a los estudiantes y sus familias de manera efectiva.
2. *Utilizar los resultados de la caracterización y valoración pedagógica:* Es necesario aprovechar los resultados de la caracterización y evaluación pedagógica de los estudiantes para diseñar una oferta educativa que sea pertinente, inclusiva, equitativa y de calidad. Estos datos son fundamentales para identificar las necesidades

específicas de cada estudiante y adaptar los programas educativos de manera efectiva, garantizando así un proceso de aprendizaje significativo para todos.

3. *Articular e implementar políticas integrales:* Articular e implementar políticas, lineamientos y estrategias garantizará el desarrollo integral, el aprendizaje y la participación de todas las personas en el sistema educativo. Esto implica promover una educación que aborde todas las dimensiones del ser humano, asegurando así un desarrollo completo y equilibrado.
4. *Implementar planes de fortalecimiento a corto, mediano y largo plazo:* Es necesario implementar planes de fortalecimiento que permitan avanzar en la política de inclusión y equidad a lo largo del tiempo. Estos planes deben tener en cuenta las necesidades y desafíos específicos de cada contexto educativo, asegurando así un progreso continuo hacia una educación más inclusiva y equitativa.
5. *Garantizar prácticas de gestión inclusivas:* Implementar cambios en las prácticas de gestión permitirá reconocer y respetar la diversidad de las personas, comunidades y contextos. Esto implica identificar y eliminar barreras en los procesos educativos, garantizando así que todos los estudiantes tengan igualdad de oportunidades para aprender y desarrollarse.
6. *Establecer mecanismos de seguimiento y evaluación:* Es fundamental implementar mecanismos para garantizar tránsitos armoniosos entre grados, ciclos y niveles escolares, así como realizar un seguimiento continuo de su implementación. Esto permitirá identificar áreas de mejora y asegurar que las políticas y prácticas educativas sean efectivas y equitativas para todos los estudiantes.
7. *Promover el enfoque interseccional:* Es importante incorporar el enfoque interseccional para analizar y comprender la diversidad de las comunidades educativas, destacando la importancia del enfoque de género y de la interculturalidad. Esto permitirá abordar las diferentes formas en que se intersecan las identidades y experiencias de los estudiantes, asegurando así una educación más inclusiva y equitativa.
8. *Acompañar a los estudiantes y sus familias:* Brindar apoyo y acompañamiento a los estudiantes y sus familias en la construcción de sus proyectos de vida, garantizando

los recursos necesarios para su continuidad en la trayectoria educativa. Esto implica gestionar ajustes razonables y apoyos para todo el estudiantado y el equipo docente, asegurando así que todos tengan acceso a una educación de calidad.

9. *Reconocer la diversidad en todos los niveles:* Es fundamental reconocer la diversidad en los equipos administrativos y de apoyo, garantizando su formación para brindar una atención accesible a las comunidades educativas. Esto implica valorar y respetar las diferencias individuales y culturales, asegurando así un ambiente inclusivo y equitativo para todos.
10. *Gestionar recursos físicos y financieros:* Gestionar los recursos físicos y financieros necesarios servirá para adecuar los espacios y garantizar el acceso de todos los estudiantes a una educación de calidad. Esto implica identificar y asignar los recursos de manera equitativa, asegurando así que todas las comunidades educativas tengan las condiciones necesarias para un aprendizaje efectivo.
11. *Identificar dimensiones del desarrollo:* Es importante identificar y definir las dimensiones cognitivas, emocionales, afectivas, físicas y espirituales que se desarrollan en el currículo institucional. Esto permitirá diseñar programas educativos que aborden todas las áreas del desarrollo humano, asegurando así una formación integral y equilibrada para todos los estudiantes.
12. *Promover la interculturalidad:* Fomentar los procesos de acogida a toda la población estudiantil desde la interculturalidad incentivará el intercambio de saberes y el reconocimiento de otras formas de pensamiento y conocimientos. Esto permitirá enriquecer el proceso educativo con la diversidad cultural y promover el respeto y la valoración de todas las culturas.
13. *Capacitar al talento humano:* Es fundamental implementar programas de capacitación para todo el talento humano acerca de su contribución a la educación inclusiva y equitativa. Esto implica sensibilizar y formar a los docentes y personal administrativo en prácticas inclusivas, asegurando así que todos los estudiantes reciban una atención respetuosa y de calidad.
14. *Promover ambientes de aprendizaje motivadores:* Promover ambientes de aprendizaje que susciten altos niveles de motivación y compromiso, amplíen los contenidos y

referentes de aprendizaje, y apoyen el logro de buenos resultados para todos los estudiantes. Esto implica diseñar actividades y recursos educativos que sean estimulantes y relevantes para las necesidades e intereses de cada estudiante.

Es importante resaltar que el conjunto de estas prácticas inclusivas contribuye a mantener el acceso, la permanencia y participación de los estudiantes. Además, favorecen los ambientes de aprendizaje propicios y la práctica pedagógica para el desarrollo de sus habilidades durante su trayectoria educativa.

Decálogo para la construcción de entornos educativos

En el contexto de la educación actual, es fundamental establecer un conjunto de principios que orienten y fortalezcan el sistema educativo hacia una dirección inclusiva y de calidad. Este decálogo se propone como un marco de referencia que enfatiza la importancia de promover el aprendizaje colaborativo, garantizar el acceso universal a la educación, mejorar la formación pedagógica, desarrollar currículos relevantes y diseñar estrategias didácticas efectivas. Además, se destaca la necesidad de reconocer la diversidad de habilidades y contextos de los estudiantes, así como de gestionar de manera coordinada y multidisciplinaria los servicios de apoyo. Asimismo, se resalta la importancia de fomentar la colaboración entre diferentes niveles y actores del sistema educativo, así como de humanizar los servicios educativos para atender las necesidades de la población estudiantil. Finalmente, se hace hincapié en la prevención del riesgo de exclusión y la promoción de la inclusión en todos los ámbitos educativos. Entonces, el decálogo es el siguiente:

1. Aprendizaje colaborativo entre los estudiantes para lograr el aprendizaje activo.
2. Brindar educación como un derecho, no como un privilegio.
3. Cualificación del saber pedagógico de maestras y maestros entorno a la educación inclusiva.
4. Currículos pertinentes que potencien las competencias de los y las estudiantes respondiendo a una educación de calidad.
5. Diseños didácticos con oportunidad para el proceso de enseñanza aprendizaje.
6. Estudiantes con sus habilidades y diversidad.

7. Gestionar la atención articulada e interdisciplinaria en psicología, pedagogía del aprendizaje y equipos de salud.
8. Motivar al trabajo en red en los niveles nacional, territorial y local.
9. Servicios educativos humanizados en los territorios para la población educativa.
10. Prevenir el riesgo de exclusión de los educandos en los establecimientos educativos.

Considerando lo expuesto anteriormente, es crucial reconocer que el aprendizaje colaborativo entre los estudiantes constituye un principio esencial orientado a promover el aprendizaje activo a través de la interacción y la cooperación entre los integrantes de un grupo. Esta perspectiva se fundamenta en la premisa de que los alumnos pueden adquirir conocimientos de manera más eficaz cuando colaboran entre sí para alcanzar metas compartidas. Al participar en actividades de aprendizaje colaborativas, los estudiantes tienen la oportunidad de intercambiar ideas, resolver problemas, debatir conceptos y construir conocimiento de forma conjunta.

Avello y Marín (2016) indican que una de las principales razones por las que se promueve el aprendizaje colaborativo es su capacidad para fomentar la participación activa de todos los estudiantes en el proceso educativo. Al trabajar en equipo, los estudiantes se sienten más motivados y comprometidos con su aprendizaje, ya que tienen la oportunidad de contribuir y ser valorados por sus pares. Esto es especialmente beneficioso para aquellos estudiantes que pueden enfrentar dificultades para participar en actividades educativas de manera individual, ya sea por timidez, falta de confianza o limitaciones cognitivas.

Asimismo, el aprendizaje colaborativo no solo consolida la comprensión de los contenidos, sino que también fomenta el desarrollo de competencias sociales, comunicativas y de liderazgo entre los alumnos. Al colaborar en proyectos o actividades grupales, los estudiantes adquieren la habilidad de comunicarse de manera eficaz, resolver conflictos de manera positiva y trabajar en equipo para alcanzar objetivos compartidos. Estas competencias son fundamentales para su crecimiento tanto personal como profesional, ya que les capacitan para interactuar de manera efectiva en diversos ámbitos sociales y laborales.

Así, la eficacia del aprendizaje colaborativo en la mejora del rendimiento académico y el desarrollo de habilidades socioemocionales. Numerosos estudios han demostrado que los estudiantes que participan en actividades de aprendizaje colaborativo tienden a obtener mejores

resultados académicos, a sentirse más motivados y comprometidos con su aprendizaje, y a desarrollar habilidades interpersonales clave como la empatía, la cooperación y el trabajo en equipo.

El segundo punto del decálogo, relacionado con el reconocimiento de la educación como un derecho humano fundamental, se basa en la comprensión de que todas las personas, sin distinción de origen étnico, género, religión, orientación sexual o condición socioeconómica, tienen el derecho inherente a acceder a una educación de calidad. Este principio se fundamenta en la premisa de que la educación es un medio para el empoderamiento individual y colectivo, así como para el ejercicio pleno de otros derechos humanos, como el derecho al trabajo, la salud y la participación política (Fernández, 2021). Al garantizar el acceso equitativo a la educación, se contribuye a reducir las desigualdades sociales y a promover la inclusión y la cohesión social en las comunidades y sociedades.

En este sentido, el acceso a la educación como un derecho fundamental para todas las personas se respalda en diversos tratados internacionales de derechos humanos, como la Declaración Universal de Derechos Humanos y el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, que hacen hincapié en la importancia de garantizar el derecho a la educación. Además, la mayoría de los países cuentan con leyes nacionales e internacionales que reconocen este derecho y establecen medidas para asegurar su cumplimiento. Estas disposiciones legales demuestran el compromiso tanto de la comunidad internacional como de los Estados en promover y proteger el derecho a la educación como un elemento fundamental para el desarrollo humano y la equidad social.

Ahora bien, en cuanto al tercer principio, se reconoce la necesidad de proporcionar una formación integral a los docentes que abarque tanto aspectos teóricos como prácticos relacionados con la implementación de enfoques inclusivos en el ámbito educativo. Aguaded y González (2013) apuntan a que la formación de los educadores debe centrarse en el desarrollo de competencias pedagógicas que les permitan comprender y abordar la diversidad presente en el aula de manera efectiva. Esta formación integral debe incluir aspectos como la sensibilización sobre las barreras que enfrentan los estudiantes diversos, estrategias para adaptar el currículo y los métodos de enseñanza, así como habilidades para fomentar un ambiente inclusivo y respetuoso en el aula.

Por lo tanto, la formación integral de los docentes es crucial para promover la educación inclusiva se fundamenta en estudios y evidencias que demuestran que los maestros capacitados en estos aspectos son más efectivos en satisfacer las necesidades de todos los estudiantes, independientemente de sus características individuales. La formación en educación inclusiva no solo ayuda a los educadores a identificar y abordar las barreras para el aprendizaje y la participación, sino que también promueve actitudes positivas hacia la diversidad y el respeto a los derechos de todos los estudiantes. Además, la formación continua en este campo permite a los docentes mantenerse actualizados sobre las mejores prácticas y enfoques pedagógicos, lo que contribuye a mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en las aulas inclusivas.

El cuarto principio resalta la necesidad de desarrollar currículos educativos que sean inclusivos y se ajusten a las características individuales de todos los estudiantes, reconociendo la diversidad de contextos, intereses y capacidades presentes en el aula. Un currículo pertinente y significativo dicen Restrepo y Rojas (2012), es aquel que no solo se centra en la transmisión de conocimientos, sino que también busca promover el desarrollo integral de los estudiantes, potenciando sus habilidades cognitivas, emocionales, sociales y físicas. Esto implica la incorporación de enfoques pedagógicos flexibles y diferenciados que permitan atender las necesidades específicas de cada estudiante, así como la diversificación de las estrategias de enseñanza y evaluación para asegurar que todos los alumnos tengan la oportunidad de alcanzar los objetivos de aprendizaje.

Al considerar las diversas habilidades, intereses y estilos de aprendizaje de los estudiantes, los currículos pueden diseñarse de manera que sean más accesibles y relevantes para todos, lo que promueve una mayor participación y éxito en el proceso educativo. Esto implica la incorporación de enfoques pedagógicos inclusivos que reconozcan y valoren la diversidad de los estudiantes, así como la integración de recursos y actividades que permitan abordar las necesidades individuales de cada estudiante. Además, es importante proporcionar oportunidades para la exploración y el aprendizaje activo, fomentando así el desarrollo integral de cada estudiante y preparándolos para enfrentar los desafíos del mundo actual.

Si bien, el currículo es clave, en una misma proporción es necesario considerar el diseño de estrategias didácticas. Por tal motivo, ese es el quinto punto del decálogo. La idea es que estas estrategias fomenten la participación y el aprendizaje significativo de todos los estudiantes se

fundamenta en la comprensión de que cada individuo tiene diferentes estilos de aprendizaje, ritmos de comprensión y necesidades específicas. Al adoptar un enfoque centrado en el estudiante, los docentes pueden crear ambientes de aprendizaje inclusivos que permitan a cada estudiante alcanzar su máximo potencial. Esto implica la utilización de una variedad de técnicas y recursos pedagógicos que estimulen la curiosidad, la creatividad y el pensamiento crítico, así como la adaptación de las actividades de enseñanza para abordar las diversas formas en que los estudiantes aprenden y procesan la información.

En concordancia con Arenas y Sandoval (2013), se destaca la importancia de emplear métodos de enseñanza adaptables y versátiles para abordar la diversidad estudiantil. Esto implica la implementación de enfoques pedagógicos diversos y personalizados que reconozcan y aprecien las diferencias individuales de cada estudiante. Los docentes deben diseñar estrategias didácticas que se ajusten a las necesidades particulares, intereses y estilos de aprendizaje de sus alumnos, lo cual requiere una planificación minuciosa y una constante reflexión y evaluación de sus prácticas pedagógicas para asegurar su efectividad en atender las necesidades de todos los estudiantes.

El propósito fundamental de desarrollar estrategias didácticas inclusivas es establecer un ambiente de aprendizaje que fomente la equidad, la diversidad y la participación activa de todos los estudiantes. Al ofrecer oportunidades para que los estudiantes se involucren en actividades significativas y pertinentes, se fortalece su motivación intrínseca y se promueve un sentido de pertenencia en el aula. Esto conduce a la formación de comunidades de aprendizaje inclusivas donde cada estudiante se siente valorado, respetado y respaldado en su proceso educativo.

En línea con los puntos anteriores, en sexta instancia está el reconocimiento de la diversidad de habilidades, capacidades y condiciones presentes en la población estudiantil. Este se fundamenta en la comprensión de que cada individuo es único y tiene su propio conjunto de fortalezas y desafíos. Este principio parte de la premisa de que la diversidad es una característica inherente a la condición humana y que, por lo tanto, debe ser valorada y respetada en el contexto educativo. Al reconocer y aceptar la diversidad, se promueve un ambiente inclusivo donde cada estudiante se siente reconocido y valorado por su singularidad, lo que contribuye a su bienestar emocional y a su motivación para aprender (Arias. 2019).

La importancia de valorar y respetar las diferencias individuales se refleja en la filosofía de la educación inclusiva, que busca garantizar que todos los estudiantes tengan acceso a oportunidades educativas de calidad, independientemente de sus características personales. Este enfoque reconoce que la diversidad no solo enriquece el proceso educativo, sino que también prepara a los estudiantes para vivir en sociedades cada vez más diversas y complejas. Al fomentar un ambiente inclusivo y respetuoso, se fomenta el respeto mutuo, la empatía y la solidaridad entre los estudiantes, lo que contribuye a la construcción de una cultura escolar basada en el respeto y la aceptación de la diversidad.

Entonces, los estudiantes tienen el potencial de aprender y contribuir al proceso educativo se basa en la convicción de que el aprendizaje es un proceso dinámico y continuo que se desarrolla de manera individual y única en cada persona. Al reconocer y valorar las diferencias individuales, se promueve un enfoque educativo centrado en el estudiante, que busca potenciar sus habilidades y talentos únicos. Esto implica adoptar estrategias pedagógicas diferenciadas que se ajusten a las necesidades y estilos de aprendizaje de cada estudiante, así como proporcionar un entorno de apoyo y acompañamiento que les permita alcanzar su máximo potencial académico y personal.

Igualmente, el principio de adoptar un enfoque interdisciplinario en la atención y apoyo a los estudiantes, que se encuentra en séptimo lugar, subraya la importancia de reunir a profesionales de diversas disciplinas para abordar de manera integral las necesidades educativas especiales o las condiciones de vulnerabilidad que puedan enfrentar los estudiantes. Este enfoque se fundamenta en la comprensión de que las dificultades de aprendizaje y las barreras para la participación en la educación pueden ser multifacéticas y requerir intervenciones holísticas que aborden tanto los aspectos académicos como los emocionales, sociales y de salud de los estudiantes. Agudelo (2019), explica que, al reunir a profesionales con diferentes áreas de experiencia, como psicólogos, pedagogos, trabajadores sociales y profesionales de la salud, se puede ofrecer una atención integral que aborde las necesidades de los estudiantes de manera más completa y efectiva.

De esta manera, adoptar un enfoque interdisciplinario facilitará la colaboración entre diferentes profesionales puede enriquecer la comprensión de las necesidades individuales de los estudiantes y generar soluciones más creativas y efectivas. Al integrar diferentes perspectivas y

conocimientos disciplinarios, se pueden identificar y abordar de manera más efectiva los factores que pueden estar contribuyendo a las dificultades de aprendizaje o a la exclusión educativa.

Además, este enfoque permite aprovechar los recursos y las habilidades de cada profesional para brindar un apoyo más completo y personalizado a los estudiantes, lo que puede aumentar su motivación, autoestima y sentido de pertenencia en la comunidad educativa.

La evidencia respalda la eficacia de la atención interdisciplinaria en la mejora de los resultados educativos y la promoción de la inclusión en el sistema educativo. Estudios han demostrado que las intervenciones interdisciplinarias pueden tener un impacto positivo en el rendimiento académico, la asistencia escolar, la participación en actividades extracurriculares y el bienestar emocional de los estudiantes. Además, este enfoque ha demostrado ser especialmente beneficioso para aquellos estudiantes que enfrentan desafíos adicionales, como discapacidades, trastornos del aprendizaje, dificultades emocionales o condiciones de vulnerabilidad socioeconómica. En resumen, la adopción de un enfoque interdisciplinario en la atención y apoyo a los estudiantes es fundamental para garantizar que todos los estudiantes tengan acceso a una educación de calidad y para promover una cultura de inclusión y equidad en el sistema educativo.

En la octava posición se encuentra el principio de establecer alianzas y colaboraciones entre diferentes instituciones y actores involucrados en el ámbito educativo, a nivel nacional, regional y local. En él se resalta la importancia de trabajar de manera conjunta para abordar los desafíos y necesidades presentes en el sistema educativo. Según Hernández (2016), el reconocimiento de que la educación es un proceso multifacético que abarca diversos aspectos, desde la infraestructura y los recursos hasta las políticas y prácticas pedagógicas, y que requiere la participación coordinada de múltiples partes interesadas para lograr resultados óptimos.

La necesidad de establecer alianzas y colaboraciones surge de la complejidad y diversidad de los problemas educativos que enfrentan las comunidades en diferentes contextos. Estos problemas pueden incluir la falta de acceso a la educación de calidad, la desigualdad en los resultados educativos, la exclusión de ciertos grupos de estudiantes, la falta de recursos y apoyos para atender las necesidades especiales de los estudiantes, entre otros. Dada la naturaleza multifacética de estos desafíos, ninguna institución o actor individual puede abordarlos de manera efectiva por sí solo. Por lo tanto, es fundamental establecer alianzas y colaboraciones que

permitan aprovechar los conocimientos, recursos y experiencias de diferentes organizaciones y actores para desarrollar respuestas integrales y coordinadas.

Así, la cooperación y coordinación entre instituciones permite optimizar el uso de recursos y esfuerzos se alcanza al considerar los beneficios prácticos y estratégicos de trabajar en conjunto. Estas alianzas pueden facilitar el intercambio de información y mejores prácticas, la identificación de soluciones innovadoras, la movilización de recursos financieros y técnicos, y la creación de políticas y programas más efectivos y sostenibles. Además, al colaborar con diferentes partes interesadas, se fortalece el sentido de pertenencia y compromiso con los objetivos comunes, lo que puede aumentar la efectividad y la eficiencia de las intervenciones educativas a nivel nacional, regional y local. En resumen, establecer alianzas y colaboraciones entre diferentes instituciones y actores es fundamental para abordar los desafíos educativos de manera integral y promover una educación de calidad y equitativa para todos los estudiantes.

En relación al noveno principio, que habla sobre garantizar servicios educativos accesibles, inclusivos y respetuosos de la dignidad y diversidad de los estudiantes, se resalta la importancia de crear entornos educativos que sean acogedores y respetuosos para todos los estudiantes, independientemente de sus características individuales. Este enfoque se basa en el reconocimiento de que cada estudiante es único y merece ser tratado con dignidad y respeto en el entorno educativo. Además, se fundamenta en la premisa de que los servicios educativos deben estar diseñados para satisfacer las condiciones específicas de cada estudiante y promover su bienestar y desarrollo integral.

La importancia de este principio radica en el hecho de que los servicios educativos humanizados no solo contribuyen al bienestar emocional y psicológico de los estudiantes, sino que también fomentan un sentido de pertenencia y conexión con la comunidad educativa. De acuerdo con López (2016), cuando los estudiantes se sienten valorados y respetados en su entorno educativo, están más dispuestos a participar activamente en el proceso de aprendizaje y a desarrollar relaciones positivas con sus compañeros y educadores. Esto, a su vez, crea un ambiente propicio para el aprendizaje y promueve el desarrollo de habilidades sociales y emocionales importantes para la vida.

Así, los servicios educativos humanizados mejoran la calidad de la experiencia educativa y promueven la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes se alcanza al considerar la

evidencia acumulada de estudios e investigaciones en el campo de la psicología educativa y la pedagogía. Estos estudios han demostrado que los entornos educativos que priorizan el bienestar emocional y psicológico de los estudiantes tienden a tener mejores resultados académicos y una menor incidencia de problemas de conducta y deserción escolar. Por lo tanto, garantizar servicios educativos humanizados no solo es éticamente deseable, sino también esencial para promover una educación de calidad y equitativa para todos los estudiantes.

Finalmente, el último principio, que trata de la implementación de medidas preventivas para evitar la exclusión y discriminación de los estudiantes en el ámbito educativo, resalta la importancia de adoptar estrategias proactivas y deliberadas para garantizar que todos los estudiantes tengan igualdad de oportunidades y acceso a una educación de calidad. Este enfoque se fundamenta en el reconocimiento de que la exclusión y discriminación en el contexto educativo no solo afectan negativamente el desarrollo individual de los estudiantes, sino que también perpetúan desigualdades sociales y limitan el progreso hacia una sociedad más justa y equitativa.

La relevancia de este principio radica en la comprensión de que la exclusión y la discriminación pueden manifestarse de diversas formas, incluidas barreras físicas, sociales, económicas y culturales. Por lo tanto, como apunta Bernal (2013), es fundamental adoptar un enfoque sistemático y holístico para identificar y abordar estas barreras de manera efectiva. Esto implica no solo la implementación de políticas y programas específicos para prevenir la exclusión y discriminación, sino también la promoción de una cultura institucional inclusiva que valore la diversidad y promueva el respeto y la igualdad entre todos los miembros de la comunidad educativa.

En tal sentido, adoptar un enfoque proactivo y sistemático para prevenir la exclusión y discriminación en el ámbito educativo es algo que se logrará al considerar la evidencia acumulada de estudios e investigaciones en el campo de la educación inclusiva y los derechos humanos. Estos estudios han demostrado que las medidas preventivas dirigidas a eliminar las barreras de acceso y promover la igualdad de oportunidades son fundamentales para garantizar que todos los estudiantes puedan participar plenamente en el proceso educativo y alcanzar su máximo potencial. En última instancia, la implementación de medidas preventivas contra la

exclusión y discriminación no solo beneficia a los estudiantes individualmente, sino que también contribuye a la construcción de una sociedad más inclusiva, justa y democrática.

Propuesta de material educomunicativo

En la elaboración del material educomunicativo se utilizaron herramientas de comunicación de manera estratégica y variada, aprovechando la plataforma Canva como medio accesible para cualquier individuo con acceso a internet. Cada principio abordado en el material fue diseñado para ofrecer una experiencia de aprendizaje activo y colaborativo, donde se incorporaron elementos que van más allá del simple texto escrito. Desde meta textos hasta memes, pasando por audios, videos, fotografías, iconos y figuras ilustrativas, cada recurso comunicativo fue seleccionado con el propósito de enriquecer la comprensión y hacer más amena la experiencia de aprendizaje. La diversidad de recursos permitió crear una dinámica de estudio que resultara estimulante y accesible, con la capacidad de captar la atención del usuario y facilitar la asimilación de los conceptos presentados.

Es crucial destacar que la intención detrás de esta variedad de recursos no es simplemente ofrecer una presentación visualmente atractiva, sino también garantizar una comprensión profunda y significativa del contenido. Cada elemento comunicativo fue cuidadosamente seleccionado para complementar y reforzar los conceptos presentados, brindando múltiples puntos de acceso al conocimiento y adaptándose a diversos estilos de aprendizaje. Esta diversidad de enfoques y formatos permite que los usuarios se sumerjan en el material educomunicativo de manera activa y participativa, lo que contribuye a un aprendizaje más efectivo y duradero.

Asimismo, se incorporó una introducción en cada sección del material para contextualizar y conectar los conceptos presentados, facilitando así la comprensión del contenido en su totalidad. Esta introducción sirve como punto de partida para que los usuarios se familiaricen con el tema y establezcan un marco conceptual que guíe su proceso de aprendizaje. Además, se proporcionaron recursos adicionales y enlaces a fuentes externas para aquellos usuarios que deseen explorar más a fondo determinados temas o aspectos relacionados con el contenido presentado.

En tal sentido, el material educomunicativo se diseñó con el objetivo de ofrecer una experiencia de aprendizaje inclusiva, dinámica y enriquecedora, que permita a los usuarios explorar y comprender los conceptos presentados de manera activa y significativa. La diversidad de recursos y la cuidadosa selección de herramientas comunicativas garantizan que el contenido sea accesible, relevante y atractivo para todos los usuarios, independientemente de sus habilidades, intereses o estilos de aprendizaje (ver Anexo C).

Reflexiones acerca del material educomunicativo

Los educadores participantes en el estudio informaron que el material educomunicativo diseñado fue percibido como accesible y fácil de comprender. Se destacó la claridad y legibilidad de las letras utilizadas, las cuales se caracterizaron por su generosidad en tamaño y estilo tipográfico. Además, se resaltó la efectividad de las imágenes acompañantes, las cuales fueron seleccionadas cuidadosamente para representar de manera fiel y significativa el contenido abordado. Este conjunto de elementos visuales facilitó la deducción de conceptos y contribuyó a un acercamiento efectivo al conocimiento deseado, cumpliendo así con el objetivo primordial de la herramienta, que consistía en promover la comprensión básica de la educación inclusiva en el contexto del proceso de enseñanza-aprendizaje con enfoque diferencial.

En consonancia con los principios de la pedagogía inclusiva, se reconoció la importancia de abordar la diversidad como un todo y de construir desde las diferencias presentes en el entorno educativo. Esto implicó la consideración de diversas habilidades, intereses y estilos de aprendizaje de los estudiantes, lo que se reflejó en la selección y presentación de los contenidos educativos de manera que fueran accesibles y relevantes para todos. Además, se enfatizó en la necesidad de diseñar currículos pertinentes que potencien las competencias de los estudiantes y respondan a una educación de calidad, así como en la importancia de brindar educación como un derecho fundamental, no como un privilegio.

Sin embargo, a pesar de la eficacia del material educomunicativo, se identificó una oportunidad de mejora relacionada con la accesibilidad del mismo. Se sugirió la posibilidad de ofrecer una versión física del material, junto con la versión digital, para abordar las limitaciones de conectividad y acceso a internet que prevalecen en ciertos territorios o entre ciertos

individuos. Esto garantizaría que todos los educadores, independientemente de su ubicación geográfica o condiciones tecnológicas, puedan acceder al material de manera equitativa y sin restricciones, fortaleciendo así su capacidad para implementar prácticas inclusivas en sus entornos educativos.

En cuanto al proceso de validación del material, se implementó una estrategia que implicó la participación de un grupo representativo de educadores en ejercicio. Este grupo respondió a un cuestionario diseñado específicamente para recopilar sus opiniones y retroalimentación sobre el material educomunicativo. El cuestionario se distribuyó de manera electrónica y la participación de los educadores fue voluntaria. Una vez recopiladas las respuestas, se llevó a cabo un análisis de contenido para identificar patrones, tendencias y temas recurrentes en las opiniones expresadas por los educadores. Este análisis permitió evaluar la efectividad y la pertinencia del material desde la perspectiva de los usuarios finales, proporcionando así información valiosa para su mejora continua y adaptación a las necesidades y preferencias del público objetivo.

Resultados de entrevista.

El formulario, realizado en Google Forms se compartió con 11 maestros y maestras, de los cuales 45.4% fueron hombre y 54.5 mujeres. En la muestra de 11 profesores encuestados, se encontró que dos de ellos enseñan en el primer año, cuatro en el segundo año, cuatro en el tercer año, tres en el cuarto año y cuatro en el quinto año. Además, se identificó que uno de los profesores enseña tanto en el primer año como en todos los cursos disponibles (primero, segundo, tercero, cuarto y quinto). Esta distribución revela una variedad de profesores que están impartiendo clases en diferentes niveles educativos, con algunos enseñando en múltiples cursos dentro de la institución.

En relación a la accesibilidad del material, todos los encuestados expresaron que era fácil de acceder, lo que sugiere una interfaz amigable y accesible para los usuarios. En cuanto al diseño pedagógico, se destacó la percepción general de que era sencillo y ameno, lo que indica un enfoque efectivo para facilitar la comprensión y el aprendizaje. Además, en términos de la didáctica del material, hubo un consenso entre los encuestados en que logró su objetivo al presentar conceptos claros y alineados con la política pública de educación, lo que sugiere que el contenido educativo está bien estructurado y diseñado para cumplir con los objetivos de

aprendizaje establecidos. En conjunto, estas respuestas indican una recepción positiva del material en términos de accesibilidad, diseño pedagógico y eficacia didáctica, lo que respalda su utilidad y efectividad en el contexto educativo.

En cuanto a la educación inclusiva, se observa que el objetivo de que los educadores comprendieran los pilares a través del material se logró satisfactoriamente, ya que todos los encuestados respondieron de manera afirmativa. Esto indica que el contenido proporcionado les permitió adquirir una comprensión adecuada de los principios fundamentales de la educación inclusiva. Además, se destaca que este entendimiento les brindó elementos importantes para la construcción de entornos educativos inclusivos. Todos los encuestados coincidieron en que el material contribuyó positivamente a su capacitación, lo que sugiere que se sienten más preparados para implementar prácticas inclusivas en sus contextos educativos. Esta respuesta unánime refleja el impacto positivo del material en el desarrollo profesional de los educadores y su capacidad para promover la inclusión en el aula y más allá.

Cuando se les preguntó sobre las emociones que les despierta el material educativo, las respuestas revelaron una amplia gama de emociones positivas y conectadas con el propósito educativo. La mayoría de los profesores expresaron sentimientos de alegría, satisfacción y felicidad, lo que sugiere una percepción positiva hacia el material y su impacto en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, hubo menciones de emociones como empatía, bienestar, entusiasmo y asombro, destacando la importancia del contenido educativo en generar una respuesta emocional positiva y enriquecedora. Sin embargo, también se observó una preocupación por la falta de garantías de inclusión en las instituciones públicas y privadas, lo que resalta la importancia de abordar las necesidades de diversidad y equidad en el entorno educativo.

Al evaluar la pregunta sobre la calificación del material educativo en una escala del 1 al 10, las respuestas reflejan una percepción generalmente positiva hacia el recurso. La mayoría de los encuestados otorgaron calificaciones altas, destacando la claridad, utilidad y completitud del material, así como su contribución a mejorar la práctica pedagógica, especialmente en el contexto de la inclusión educativa. Sin embargo, algunas respuestas sugieren que el material podría beneficiarse de un mayor desarrollo o alcance para llegar a más personas. En conjunto, estas evaluaciones subrayan la importancia del contenido educativo en brindar

apoyo y orientación a los docentes en su labor educativa, al tiempo que señalan áreas potenciales para mejorar y ampliar su impacto.

Al abordar las observaciones sobre el material educomunicativo, se evidencian tanto elogios como sugerencias constructivas por parte de los encuestados. Algunos elogian la completitud y la calidad didáctica del material, considerándolo excelente y pertinente para su implementación en la práctica educativa. Sin embargo, también se señalan áreas de mejora, como la necesidad de aumentar el contenido sonoro para evitar que el video resulte aburrido, así como la sugerencia de hacerlo más accesible y promocionarlo de manera más amplia dentro de la institución educativa. Estas observaciones reflejan un reconocimiento general del valor del material, así como la voluntad de mejorar su efectividad y alcance para beneficio de los docentes y estudiantes.

El instrumento indica una percepción positiva generalizada del material educomunicativo evaluado. La muestra reflejó una distribución equilibrada entre géneros y una diversidad de roles educativos, con una variedad de profesores enseñando en diferentes niveles dentro de la institución. Los encuestados expresaron unánimemente que el material era fácil de acceder y destacaron la claridad, simplicidad y alineación con la política pública de educación en términos de diseño pedagógico y eficacia didáctica. Además, se evidenció que el material logró satisfactoriamente su objetivo de promover la comprensión de los pilares de la educación inclusiva, proporcionando a los educadores elementos importantes para la construcción de entornos educativos inclusivos.

Por otro lado, las respuestas emocionales de los profesores revelaron una amplia gama de emociones positivas y conectadas con el propósito educativo del material. La mayoría expresó sentimientos de alegría, satisfacción y felicidad, destacando la importancia del contenido en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, también se evidenció una preocupación por la falta de garantías de inclusión en las instituciones educativas, lo que subraya la necesidad de abordar las necesidades de diversidad y equidad en el entorno educativo. Aunque la mayoría de los encuestados otorgaron calificaciones altas al material, se identificaron áreas de mejora, lo que refleja la disposición de los educadores para mejorar la efectividad y alcance del material en beneficio de la comunidad educativa.

Capítulo V. Conclusiones

En este ejercicio investigativo se abordó la pregunta acerca de cómo favorecer la cualificación de educadores en ejercicio en torno a las políticas y prácticas de educación inclusiva mediante material educomunicativo dirigido a educadores del nivel de básica primaria. En este sentido, se han explorado diversos enfoques y prácticas que emergen de la política educativa colombiana, destacando la transición hacia un modelo de educación inclusiva que reconoce la diversidad estudiantil y promueve la participación activa de todos los estudiantes. Además, se ha subrayado la importancia de la capacitación docente en torno a la educación inclusiva, así como la colaboración interinstitucional para la gestión efectiva de la atención a la diversidad en el ámbito educativo.

Tras analizar el contexto de la inclusión educativa en Colombia y las políticas implementadas a lo largo del tiempo, se pueden identificar varios enfoques pedagógicos efectivos y prácticas exitosas que han surgido de la política educativa del país. En primer lugar, se destaca la transición hacia un modelo de educación inclusiva que reconoce y valora la diversidad de los estudiantes, promoviendo la participación y el acceso equitativo a oportunidades educativas para todos. Esta perspectiva ha llevado a la adopción de enfoques pedagógicos centrados en el estudiante, como el aprendizaje colaborativo y el diseño curricular pertinente, que buscan atender las necesidades individuales y fomentar la participación de todos los estudiantes en el proceso educativo.

Además, las políticas educativas colombianas han impulsado la cualificación del saber pedagógico de los maestros y maestras en torno a la educación inclusiva, reconociendo su papel fundamental en la creación de entornos educativos que sean acogedores, respetuosos y que promuevan el éxito de todos los estudiantes. Esta capacitación continua ha permitido que los docentes implementen estrategias didácticas innovadoras y adapten su práctica a las necesidades específicas de cada estudiante, facilitando así un aprendizaje más significativo y una mayor inclusión en el aula.

Se evidencia la importancia de la colaboración y el trabajo en red entre instituciones educativas, actores gubernamentales y organizaciones de la sociedad civil para avanzar en la implementación de prácticas inclusivas. La articulación de esfuerzos a nivel nacional, territorial

y local ha permitido gestionar recursos, compartir buenas prácticas y desarrollar estrategias integrales que aborden los desafíos y las barreras que enfrentan los estudiantes en situación de vulnerabilidad. En conjunto, estos enfoques y prácticas reflejan un compromiso continuo con la promoción de una educación inclusiva y equitativa en Colombia, que busca garantizar el derecho fundamental a la educación para todos los estudiantes, independientemente de sus diferencias individuales.

El objetivo de establecer mensajes educomunicativos, para transmitir los principios de la educación inclusiva, pertinentes para el nivel educativo de básica primaria, se enmarca en un decálogo de principios fundamentales que guían la práctica educativa hacia la inclusión y la equidad. Este decálogo abarca desde el fomento del aprendizaje colaborativo entre estudiantes hasta la prevención del riesgo de exclusión en los establecimientos educativos.

La cualificación del saber pedagógico de maestros y maestras en torno a la educación inclusiva se destaca como un elemento esencial, junto con la importancia de brindar educación como un derecho universal y no como un privilegio. Además, se enfatiza la necesidad de currículos pertinentes que potencien la competencia de los estudiantes y diseños didácticos que faciliten el proceso de enseñanza y aprendizaje, adaptados a las habilidades, capacidades y condiciones de cada estudiante.

La gestión de la atención articulada e interdisciplinaria, así como la motivación para el trabajo en red a nivel nacional, territorial y local, son elementos clave para garantizar la implementación efectiva de la educación inclusiva. Asimismo, se resalta la importancia de ofrecer servicios educativos humanizados que promuevan el bienestar integral de la población educativa y contribuyan a la prevención de la exclusión.

En este sentido, los mensajes educomunicativos juegan un papel crucial al transmitir estos principios a educadores del nivel de básica primaria, proporcionando orientación, herramientas y recursos para promover una cultura escolar inclusiva y equitativa. Al implementar estas estrategias, se avanza hacia una educación que reconoce y valora la diversidad, promoviendo el desarrollo integral de todos los estudiantes y garantizando su acceso a una educación de calidad.

En lo que respecta a reconocer las prácticas de significación que se logran en los educadores en ejercicio al consultar material educomunicativo sobre los principios de la

educación inclusiva, es importante destacar el papel transformador que este proceso pueda llegar a tener en la práctica docente. Cuando los educadores tienen acceso a material educomunicativo que aborda los principios y enfoques de la educación inclusiva de manera clara y accesible, se crea una oportunidad para reflexionar sobre sus propias creencias, valores y prácticas pedagógicas. Este material educomunicativo puede ofrecer ejemplos concretos, estudios de caso y recursos prácticos que permiten a los educadores comprender mejor cómo aplicar los principios de la inclusión en su contexto educativo específico.

Así, el uso de material educomunicativo puede fomentar el desarrollo profesional continuo de los educadores al proporcionarles nuevas perspectivas, estrategias y herramientas para abordar la diversidad en el aula. Al interactuar con este tipo de recursos, los educadores pueden ampliar su repertorio de prácticas inclusivas y adaptativas, lo que les permite atender de manera más efectiva las necesidades de todos los estudiantes. Este proceso de capacitación y empoderamiento profesional contribuye a fortalecer la calidad de la educación y promover un ambiente escolar más equitativo y enriquecedor para todos.

De esta manera, el impacto de la consulta de material educomunicativo sobre la educación inclusiva en los educadores en ejercicio puede extenderse más allá del aula y tener repercusiones en toda la comunidad educativa. Los educadores que se involucran activamente con este tipo de recursos pueden convertirse en líderes y defensores de la inclusión en sus escuelas y distritos, promoviendo el cambio sistémico y la creación de entornos educativos más acogedores y accesibles para todos los estudiantes. En este sentido, el acceso a material educomunicativo relevante y de calidad puede ser un catalizador para la transformación educativa y social en busca de una educación más inclusiva y equitativa.

Retomando la pregunta de investigación sobre cómo favorecer la cualificación de educadores en ejercicio en torno a las políticas y prácticas de educación inclusiva mediante material educomunicativo dirigido a educadores del nivel de básica primaria, se puede concluir que existen diversas estrategias efectivas para abordar esta necesidad en el ámbito educativo. A lo largo de este estudio, se ha evidenciado que el desarrollo de material educomunicativo específico y accesible para los educadores en ejercicio puede desempeñar un papel fundamental en su formación y capacitación en educación inclusiva.

Una de las principales conclusiones es que el diseño y la implementación de material educomunicativo deben estar alineados con los principios y enfoques de la educación inclusiva, proporcionando información clara, ejemplos prácticos y herramientas aplicables a la realidad de los educadores en el nivel de básica primaria. Este material debe ser diseñado de manera participativa, involucrando a educadores, expertos en educación inclusiva y otros actores relevantes para asegurar su relevancia y pertinencia.

Además, se ha identificado que la disponibilidad y accesibilidad del material educomunicativo son aspectos críticos para su efectividad. Es fundamental que este material esté disponible en formatos accesibles, como plataformas en línea, manuales impresos y recursos multimedia, y que esté disponible en múltiples idiomas para satisfacer las necesidades de diversidad lingüística de los educadores. Asimismo, se requiere una difusión amplia y estratégica del material para garantizar su alcance máximo.

Además, es crucial que el material educomunicativo se integre como parte de un enfoque completo de desarrollo profesional de los maestros. Esto implica no solo proporcionar información y recursos, sino también ofrecer oportunidades de capacitación, mentoría y colaboración entre pares para apoyar la implementación efectiva de las prácticas inclusivas en el aula. La formación continua y el acompañamiento son fundamentales para que los educadores puedan internalizar los principios de la educación inclusiva y traducirlos en acciones concretas en su práctica diaria.

Mediante el diseño y la implementación cuidadosa de material educomunicativo dirigido a educadores del nivel de básica primaria, es posible favorecer significativamente la cualificación en torno a las políticas y prácticas de educación inclusiva. Sin embargo, es crucial que este proceso sea parte de un enfoque más amplio de desarrollo profesional docente que aborde las necesidades específicas de los educadores y promueva un cambio cultural y sistémico hacia la inclusión educativa en todos los niveles del sistema escolar.

En el horizonte de proyecciones, se vislumbra un continuo desarrollo y refinamiento de los mensajes educomunicativos dirigidos a educadores de básica primaria, en consonancia con las evoluciones y exigencias cambiantes del entorno educativo. Este desarrollo podría incluir la exploración de nuevas tecnologías y plataformas digitales para la difusión de contenido educativo inclusivo, así como la profundización en la comprensión de las necesidades específicas

de los docentes en su práctica diaria. Asimismo, se prevé la necesidad de evaluar de manera sistemática la efectividad de estos mensajes en la cualificación de los educadores y en la promoción de prácticas inclusivas en el aula, mediante estudios longitudinales y análisis cualitativos y cuantitativos rigurosos.

No obstante, estas proyecciones enfrentan ciertas limitaciones que deben abordarse con atención. Entre ellas se encuentran los desafíos inherentes a la implementación efectiva de políticas educativas inclusivas en contextos variados y heterogéneos, así como las barreras culturales y estructurales que pueden obstaculizar la adopción de enfoques pedagógicos inclusivos. Además, se destaca la necesidad de garantizar recursos adecuados y sostenibles para la producción, difusión y actualización continua de los materiales educomunicativos, así como la formación permanente de los docentes en el uso y aplicación de estos recursos.

En cuanto a las preguntas que aún quedan por resolver, es imperativo profundizar en la comprensión de cómo se internalizan y aplican los principios de la educación inclusiva por parte de los educadores, así como identificar los factores que pueden influir en la efectividad de los mensajes educomunicativos en este proceso. Además, se requiere investigar más a fondo las percepciones y experiencias de los docentes en relación con la educación inclusiva, así como explorar posibles sesgos o limitaciones en la implementación de prácticas inclusivas en el aula. Estas preguntas guiarán futuras investigaciones y acciones orientadas a fortalecer la calidad y equidad de la educación en todos los niveles.

Referencias

- Aguaded, P., & González, E. (2013). La importancia de la formación del profesorado en competencias culturales. *Profesorado*, 17(1), 339-365.
- Aguavil, J., & Andino, R. (2016). Necesidades formativas de docentes de Educación Intercultural Tsáchila. *Alteridad*, 14(1), 74-83.
<https://doi.org/https://doi.org/10.17163.alt.v14n1.2019.06>
- Agudelo, E. (2019). *Recursos didácticos digitales (TAC) de aprendizaje autónomo para el fortalecimiento de la competencia aprender a aprender en niños entre nueve y diez años de edad*. Universidad Minuto de Dios: <https://repository.uniminuto.edu/handle/10656/13065>
- Ainscow, M. (2003). *Desarrollo de sistemas educativos inclusivos*. Universidad de Manchester.
- Ainscow, M. (2017). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista de Educación inclusiva*, 5(1), 39-49.
- Alvarado, L., & García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma sociocrítico. *Sapiens*, 9(2), 187-202.
- Arenas, F., & Sandoval, M. (2013). Procesos de flexibilización y diversificación curricular: nuevos retos del sistema educativo colombiano para favorecer los procesos de participación en contextos escolares de personas con discapacidad. *Horizontes pedagógicos*, 15(1), 147-157.
- Arias, I. (2019). Ambientes escolares: un espacio para el reconocimiento y respeto por la diversidad. *Sophia*, 14(2), 84-93.
- Asghar, J. (2013). Critical Paradigm: A preamble for Novice Researchers. *Life Science Journal*, 10(4), 3121-3127.
- Asghar, J. (2013). Critical Paradigm: A Preamble for Novice Researchers. *Life Sci*, 3121-3127.
https://www.researchgate.net/publication/260675135_Critical_Paradigm_A_Preamble_for_Novice_Researchers
- Ávalos, B. (2009). La inserción profesional de los docentes. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(1), 43-59.
- Avello, R., & Marín, V. (2016). La necesaria formación de los docentes en aprendizaje colaborativo. *Profesorado*, 20(3), 687-713.
- Barragan, N., Villamil, C., & Barriga, F. (2012). Modelo Pedagógico: CCSS-Constructivista, Crítico Social, Significativo-para la Formación Integral en Educación Superior. *TECCIENCIA*, 7(13), 117-128.
- Bernal, D. (2013). La Deserción Escolar: Un problema de carácter social. *In Vestigium Ire*, 1(6), 115-124.
- Bonilla, L., Londoño, E., Cardona, L., & Trujillo, L. (2018). *¿Quiénes son los docentes en Colombia?: características generales y brechas regionales*. Banco de la República.

- Calvo, G. (2013). La formación docente para la inclusión educativa. *Páginas de Educación*, 6(1), 19-35. http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1688-74682013000100002&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Carracedo, M., Sánchez, D., & Zunino, C. (2017). Consentimiento informado en investigación. *Anales de la facultad de medicina*, 4(1), 16-21.
- CEPAL. (2022). *La encrucijada de la educación en América Latina y el Caribe*. UNESCO.
- Congreso de la república de Colombia . (2016). *Ley 762 de 2002*. Ministerio de Educación Nacional: <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=8797>
- Congreso de la República de Colombia. (1991). *Constitución Política* . Legis .
- Congreso de la República de Colombia. (2016). *Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación)*. Ministerio de Educación: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Congreso de la República de Colombia. (2022). *Ley 2216 de 2022*. Función Pública: <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=188289>
- Corbetta, S. (2020). Desafíos de las políticas interculturales y sociedades pluriétnicas en América Latina: una mirada desde la educación. En CEPAL, *Inclusión y cohesión social en el marco de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible: claves para un desarrollo social inclusivo en América Latina* (págs. 25-39). CEPAL.
- Cruz, P., & Hernández, L. (2022). La educación inclusiva en la escuela contextualizada desde la pandemia. *Cultura Educación y Sociedad*, 13(1), 255-268.
- De Castro, D., & Cabezas, M. (2008). Los educadores en el tiempo libre. Formación y cualificación. *Papeles salmantinos de educación*(11), 307-330.
- Díaz, C., & Pinto, M. (2017). Vulnerabilidad educativa: Un estudio desde el paradigma socio crítico. *Praxis Educativa*, 21(1), 46-54.
- Díaz, O., Ariza, S., & Fontalvo, I. (2014). La Educación en Comunidades Indígenas; Frente a su proyecto de vida en un mundo globalizado. *Revista Logos Ciencia & Tecnología*, 5(2), 232-243. <https://doi.org/https://doi.org/10.22335/rfct.v5i2.112>
- Díaz, R. (2020). *Ciudadanía Global en el Siglo XXI: Educar para que otro mundo sea posible*. Biblioteca de Innovación Educativa.
- Echeita, G. (2013). *Inclusión y exclusión educativa. De nuevo voz y quebranto*. Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en la educación: http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol11num2/art5_htm.htm
- Espinoza, D. (2019). Consideraciones éticas en el proceso de una publicación científica. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 30(3), 226-230.
- Fals, O., & Anisur, M. (1989). La situación actual de las perspectivas de la Investigación Acción Participativa en el mundo. *Entrada*, 14-20.

- Fermín, M. (2007). Retos en la formación del docente de Educación Inicial: La atención a la diversidad. *Revista de investigación*, 32(62), 71-92. Revista de investigación.
- Fernández, J. (2021). Identidad cultural y derecho a la educación. *Contextos educativos: revista de educación*(26), 23-39.
- Flores, D. R., & Hernández, C. N. (2016). Capacitación Profesional Docente: Realidades de la Educación Inclusiva. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 13(26), 15-25.
<https://doi.org/10.29197/cpu.v13i26.260>
- García, M., Ibáñez, j., & Alvira, F. (1993). El análisis de la realidad social Métodos y técnicas de la investigación. *Textos*, 141-70.
- Gobierno de Colombia. (2022). *Educación para todas las personas sin excepción. Lineamientos de política para la inclusión y la equidad en Educación*. Colombia Aprende:
https://www.colombiaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/archivos_contenidos/AF%20LINEAMIENTOS%20DE%20POLI%CC%81TICA%20ACCESIBLE.pdf
- González, O., & González, M. (2014). Consideraciones éticas en la investigación pedagógica: una aproximación necesaria. *Edumecentro*, 4(1), 1-5.
- Gonzalo, M. (2000). METODOLOGÍA Y TÉCNICAS DE DISEÑO Y REALIZACIÓN DE ENCUESTAS EN EL AREA RURAL. *Temas Sociales*, 39-50.
- Guerra, L., Hernández, I., & Uribe, H. (2020). Educación inclusiva: una tendencia que involucra a la escuela rural. *Delectus*, 3(2), 47-57.
- Guix, J. (2006). El análisis de contenidos: ¿qué nos están diciendo? *Journal of Helathcare Quality research*, 23(1), 26-30. [https://doi.org/10.1016/S1134-282X\(08\)70464-0](https://doi.org/10.1016/S1134-282X(08)70464-0)
- Guzmán, F. (2018). Los retos de la educación intercultural en el siglo XXI. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 12(1), 199-212.
- Hernández, F. (2016). *El uso de las TIC como herramienta pedagógica para la motivación de los docentes en el proceso de aprendizaje y enseñanza en la asignatura de Inglés*. Universidad Pontificia Bolivariana:
https://repository.upb.edu.co/bitstream/handle/20.500.11912/2762/TESIS_MTIC_FLOR_ESCOBAR%20-%20FINAL%20%281%29.pdf?sequence=1
- Hernández, N. (2017). Reflexión teórica sobre la Declaración de Incheon Educación 2030 “Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida de todos. *Revista de Educación Inclusiva*, 9(2).
- Hernández, R. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuatitativa, cualitativa y mixta*. Mc Graw Hill.
- Huergo, J. (1997). *Comunicación/educación. Ámbitos, prácticas y perspectivas*. Ediciones de Buenos Aires.
- Hurtado, L. (2014). Inclusión educativa de las personas con discapacidad en Colombia. *Movimiento y salud*, 2(1), 45-55.

- Ibañez, J. (1986). Perspectivas de la investigación social el diseño en las tres perspectivas. *Dialnet*, 42-75. <https://doi.org/978-84-9104-111-5>
- Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: Inclusión educativa. *Estudios Pedagógicos*, vol. XXXVI(1), 287-297.
file:///D:/Documents/1universidad%202023/trabajo%20Marcologico/Articulos/1.1%20173516404016.pdf
- Jarvis, P. (2001). Malcolm S Knowles. *wentieth century thinkers in adult & continuing education*, 2, 144-159.
- Kaplún, G. (2001). El currículum oculto de las nuevas tecnologías. *En Revista Razón y palabra*. 21. (Febrero-abril), 21.
- Kaplún, G. (2005). Contenidos, itinerarios y juegos. (C. d. Caribe., Ed.) *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 27(1), 43-158.
- Kaplún, M. (1998). *Una pedagogía de la comunicación*. Ediciones de la Torre.
- Kerexeta, I., Darretxe, L., & Martínez, P. (2022). Competencia Digital Docente e Inclusión Educativa en la escuela. Una revisión sistemática. *Campus Virtuales*, 11(2), 63-73.
- López, L. (2015). *Por los caminos de las prácticas de flexibilización del currículo en la enseñanza de la lengua y la literatura: una ruta hacia el encuentro con lo sensorial*. . Universidad de Antioquia: <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/7047>
- López, M. I. (2021). Metodologías inclusivas y emergentes para la formación docente en inclusión educativa. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 7(2), 110-117.
<https://doi.org/https://dx.doi.org/10.17561/riai.v7.n2.6363>
- López, N. (2016). Inclusión educativa y diversidad cultural en América Latina. *Revista española de educación comparada*, 27(1), 35-52.
- Loza, R., Mamani, J., & Mariaca, J. (2020). Paradigma sociocrítico en investigación. *PsiqueMag*, 9(2), 30-39. <https://doi.org/https://doi.org/10.18050/psiquemag.v9i2.2656>
- Maldonado, J. (2018). *Metodología de la Investigación Social*. Ediciones de la U.
- Martínez, A., & Unda, M. (1995). Maestro : sujeto de saber y prácticas de cualificación. *Revista Colombiana de educación*(31).
- Ministerio de Educación Nacional. (2022). *INCLUSIÓN Y EQUIDAD: HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE UNA POLÍTICA DE EDUCACIÓN INCLUSIVA PARA COLOMBIA*. www.mineduacion.gov.co:
https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-363488_recurso_17.pdf
- Miranda , G. (2006). Hacia una visión hermenéutica crítica de la política educativa. *Revista de Ciencias Sociales (Cr)*, 111-112. <https://www.redalyc.org/pdf/153/15311209.pdf>
- Morales, O., & Leguizamón, M. (2018). Teoría andragógica: aciertos y desaciertos en la formación docente en TIC. *Praxis & Saber*, 9(9), 161-181.

- Nieva, J., & Martínez, O. (2016). Una nueva mirada sobre la formación docente. *Revista Universidad y sociedad*, 8(4), 14-21. *Revista Universidad y sociedad*.
- Novoa, N. (2019). *La inteligencia emocional desde la cualificación docente*. Universidad piloto de Colombia:
<http://repository.unipiloto.edu.co/bitstream/handle/20.500.12277/6421/Nubia%20Novoa%20Trabajo%20final%2030082019.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Plancarte, P. (2017). Inclusión educativa y cultura inclusiva. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 10(2), 213-226.
- PNUD. (2015). *Objetivos de desarrollo sostenible*. PNUD: <https://www.undp.org/es/sustainable-development-goals/educacion-calidad>
- Presidencia de la República de Colombia. (2016). *Decreto 1421 de 2017*. Ministerio de Educación Nacional: <https://www.mineduccion.gov.co/portal/normativa/Decretos/381928:Decreto-1421-de-agosto-29-de-2017>
- Presidencia de la República de Colombia. (2016). *Decreto 2082 de 1996*. Ministerio de Educación Nacional: https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-103323_archivo_pdf.pdf
- Restrepo, E., & Rojas, A. (2012). Políticas curriculares en tiempos de multiculturalismo: proyectos educativos de/para afrodescendientes en Colombia. *Currículo sem Fronteiras*, 12(1), 157-173.
- Ruiz, A. (2024). Texto, testimonio y metatexto : el análisis de contenido en la investigación en. *Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO)*, 45-59.
<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Colombia/dcs-upn/20121130051155/texto.pdf>
- Saldarriaga, P., Bravo, G., & Loo-Rivadeneira, M. (2016). La teoría constructivista de Jean Piaget y su significación para la pedagogía contemporánea. *Domino de las Ciencias*, 2(3), 127-137.
- Sánchez, I. (2015). *La andragogía de Malcom Knowles: Teoría y tecnología de la educación de adultos*. Universidad Cardenal Herrera:
https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/46713081/La_andragogia_de_Malcom_Knowles_teor%C3%ADa_y_tecnologia_de_la_educacion_de_adultos_Tesis_Iluminada_Sanchez_Domenech.pdf?1466621935=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DUniversidad_Cardenal_Herrera_C
- Sen, A. (2008). *Commodities and capabilities*. Oxford University Press.
- Toledo, E., & Leyva, G. (2010). *Tratado de metodología de las ciencias sociales: perspectivas actuales*. Fondo de Cultura económica.
- Trenas, F. (2009). Aprendizaje significativo y constructivismo. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, 1(3), 1-8.
- UNESCO. (2017). *La cultura, elemento central de los ODS*. es.unesco.org:
<https://es.unesco.org/courier/april-june-2017/cultura-elemento-central->

Anexos

Anexo A Cuestionario

Este Instrumento tiene como objetivo recolectar la información base de la población sujeto que participará en el desarrollo de la investigación "La educomunicación y la cualificación de educadores en ejercicio: contribuciones en torno a la educación inclusiva en el nivel básica primaria " de la Maestría en Educación Inclusiva e intercultural de la universidad del Bosque

Consideraciones del instrumento

1. Tu participación en esta investigación es completamente voluntaria.
2. No recibirás beneficio personal de ninguna clase por la participación en este proyecto, ni retribución económica alguna. Se espera que los resultados obtenidos permitan incidir positivamente en transformaciones sociales y culturales.
3. Toda la información obtenida y los resultados de la investigación serán tratados confidencialmente, esta información será archivada en medio electrónico.
4. Puesto que toda la información en este proyecto de investigación es llevada bajo condición de anonimato, los resultados personales no estarán disponibles para terceras personas como empleadores, organizaciones gubernamentales, compañías de seguros, medios de comunicación u otras instituciones educativas.
5. Para el diligenciamiento de este formulario contempla el uso aproximado de 20 minutos, recuerda que es importante responder desde tu experiencia.

Héctor Carlos Gamboa Buitrago

Karla Morales Sayas

Olga Rodríguez Lares

Kelly Estupiñan Romero

Nombre y apellido:

<i>Institución educativa</i>	
<i>sede</i>	
<i>Grado al que asiste (de primero a Quinto)</i>	
<i>Nivel de estudio</i>	
<i>Género</i>	
<i>Edad</i>	
<i>Correo electrónico</i>	
<i>Teléfono</i>	
<i>Voluntariamente participa de este proyecto</i>	SI _____ No _____
<i>Si su respuesta es No ¿Por qué?</i>	
<i>Conoce usted la política pública de inclusión</i>	SI _____ No _____
<i>De ser parte de este proyecto de investigación ¿Cuál medio preferiría para acceder al Material Educomunicativo? El Material Educomunicativo es una forma rápida de fortalecer los concomimientos de los educadores a través de las TIC, por ejemplo, una cartilla, una presentación didáctica en power point, canva, un blog etc.... que no lleva más de 20 minutos de atención.</i>	WhatsApp Correo Nube compartida Otra
<i>Autoriza tratar sus datos para efectos de la investigación</i>	SI _____ No _____

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScgJLqez0IMWuL8JmafzpoWRyqh9vSplsBU3n3iYklKMHogtw/viewform?usp=pp_url

Anexo B Entrevista de auto contestación estructurada

1. El material educomunicativo fue fácil de acceder.
2. El diseño del material educomunicativo fue fácil de comprender.
3. El material educomunicativo es didáctico.
4. El material educomunicativo evidencia conceptos claros de la política pública de inclusión.

5. Los pilares de la educación inclusión luego de acceder el material educomunicativo le es clara.
6. El material educomunicativo favorece la construcción de entornos educativos inclusivos.
7. El material educomunicativo cualifica sus habilidades como educador.
8. Que emociones le genera el material educomunicativo.
9. De 1 a 10, siendo 1 el porcentaje más bajo y 10 el alto, que calificación le daría.
10. Tiene alguna observación sobre el material educomunicativo.

<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeWizKrexVQarknzE8XHJnzUPmIXdQVgEKPaefq9HpqtTS4yw/viewform>

Anexo C Material Educomunicativo

https://www.canva.com/design/DAGAA_eZfl4/G8ZECycITB62DScIkKEBqw/edit?utm_content=DAGAA_eZfl4&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton

Anexo D Rejilla Del Estado De La Cuestión

https://docs.google.com/spreadsheets/d/1hGqUfLOksXxLSGr7sSLHalD_q0IqAT7/edit#gid=198010902