

**UNA MIRADA DESDE EL AULA DE CLASE: TENSIONES ENTRE LA POLÍTICA DE INCLUSIÓN EDUCATIVA Y
LAS COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES**

Hilda Hernández Bello, Luis Alfredo Moreno Bonilla, María Cecilia Ramírez Gualteros.



Maestría en Educación, Facultad de Ciencias de la Educación

Universidad La Gran Colombia

Bogotá

2025

**Una Mirada Desde El Aula De Clase: Tensiones Entre La Política De Inclusión Educativa Y Las
Competencias Socioemocionales**

Hilda Hernández Bello, Luis Alfredo Moreno Bonilla, María Cecilia Ramírez Gualteros

Trabajo de Grado presentado como requisito para optar al título de Magíster en Educación

Director Cristian Camilo Castro Escobar



UNIVERSIDAD
La Gran Colombia

Vigilada MINEDUCACIÓN

Maestría en Educación, Facultad de Ciencias de la Educación

Universidad La Gran Colombia

Bogotá

2025

Agradecimientos

A mis amados padres. Este logro académico es el reflejo del esfuerzo que invirtieron desde mi niñez, para brindarme educación para la vida. Sacrificaron días de trabajo duro para darme lo mejor, tomaron decisiones a mi nombre con el deseo de ayudarme a alcanzar el éxito. Su humildad, amor, dedicación, compromiso y responsabilidad para hacer de mi vida una persona con proyección y contribución a la sociedad, lo valoro más allá de las palabras, siendo mi gran pilar para alcanzar el éxito. Esta tesis la he realizado con compromiso, sacrificio y amor, por lo que me siento satisfecha y con orgullo poderlos honrar de esta manera. Gracias por guiar mi camino, por ser mi inspiración, por ser esa luz de apoyo y amor, sobre todo cuando ya no puedo más, gracias por estar siempre ahí cuando los necesito, por inculcarme el trabajo y la educación. Los amo profundamente.

Hilda

Agradezco a Dios al haberme ayudado en la multitud de pruebas de Vida y muerte durante este proyecto, también a las personas que durante este tiempo han forjado en mi ideas y pensamientos sobre el tema. Le doy gracias a mi hija Laura, aunque no esté cerca para decirle lo importante que es para mí y, por último, a la persona que ayudo con su fuerza personal y confianza en mí, a la fuente de inspiración, a la mujer que el destino abrió una puerta en el colegio y nunca se ha cerrado, a ti y tu hija María Alexandra y Abril.

Luis Alfredo

A mi esposo, compañero de vida y mayor apoyo. A mis hijos, mi razón de ser y mi más grande motivación. Y a mis padres, siempre presentes en mi corazón, quienes me inculcaron el amor por el aprendizaje.

María Cecilia

Tabla de contenido

RESUMEN	7
ABSTRACT	8
INTRODUCCIÓN	9
1. CAPÍTULO I: PROBLEMA	12
1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	12
1.1.1 <i>Pregunta problema</i>	13
1.2 JUSTIFICACIÓN	14
1.3 OBJETIVOS.....	17
1.3.1 <i>Objetivo General</i>	17
1.3.2 <i>Objetivos Específicos</i>	17
1.4 ANTECEDENTES	17
1.4.1 <i>Antecedentes Internacionales</i>	18
1.4.2 <i>Antecedentes Nacionales</i>	20
1.4.3 <i>Antecedentes Regionales</i>	22
2. CAPÍTULO II: MARCOS DE REFERENCIA	23
2.1 POLÍTICA EDUCATIVA SOBRE INCLUSIÓN Y MIGRACIÓN	24
2.1.1 CONCEPTO DE POLÍTICA EDUCATIVA SOBRE INCLUSIÓN Y MIGRACIÓN	24
2.1.2 HISTORIA DE LA POLÍTICA EDUCATIVA SOBRE INCLUSIÓN Y MIGRACIÓN	24
2.1.2.1 A NIVEL MUNDIAL	24
2.1.2.2 A NIVEL NACIONAL.....	27
2.1.3 ALGUNOS EFECTOS DE LA POLÍTICA DE INCLUSIÓN	28
2.1.3.1 EN EL AULA DE CLASE	29
2.1.3.2 EN LOS DOCENTES	29

2.1.3.3 VARIABLES	30
2.1.3.3.1 ACCESIBILIDAD	32
2.1.3.3.2 ASEQUIBILIDAD	33
2.1.3.3.3 PERMANENCIA	33
2.1.3.3.4 ADAPTABILIDAD	34
2.1.3.3.5 ACEPTABILIDAD	34
2.2 COMPETENCIAS SOCIO EMOCIONALES	35
2.2.1 DEFINICIÓN DE COMPETENCIAS EMOCIONALES	35
2.2.2 CLASIFICACIÓN DE LAS COMPETENCIAS SOCIO EMOCIONALES	36
2.2.3 MODELO EXPLICATIVO DE LAS COMPETENCIAS SOCIO EMOCIONALES	37
2.2.3.1 MODELO DE BISQUERRA Y PÉREZ	37
3. CAPÍTULO III: METODOLOGÍA	39
3.1 PARADIGMA	39
3.2 ENFOQUE	39
3.3 MÉTODO	40
3.4 TÉCNICA	43
3.5 POBLACIÓN Y MUESTRA	46
4. CAPÍTULO IV: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS	49
4.1 CARACTERIZACIÓN DE LOS DOCENTES	49
4.2 POLÍTICA EDUCATIVA DE INCLUSIÓN	50
4.3 INCLUSIÓN MIGRATORIA	56
4.4 COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES	59
5. CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	65
LISTA DE REFERENCIAS O BIBLIOGRAFÍA	68
ANEXOS	77

Lista de Tablas

Tabla 1 <i>Docentes según sexo</i>	49
Tabla 2 <i>Rango de edad</i>	50
Tabla 3 <i>Resultados respecto a la adaptabilidad</i>	51
Tabla 4 <i>Resultados respecto a la aceptabilidad</i>	52
Tabla 5 <i>Resultados respecto a la permanencia</i>	53
Tabla 6 <i>Resultados respecto a la asequibilidad</i>	54
Tabla 7 <i>Resultados respecto a la accesibilidad</i>	55
Tabla 8 <i>Resultados respecto a desplazamiento</i>	57
Tabla 9 <i>Resultados respecto a migración</i>	59
Tabla 10 <i>Resultados respecto a conciencia emocional</i>	60
Tabla 11 <i>Resultados respecto a regulación emocional</i>	61
Tabla 12 <i>Resultados en cuanto a autonomía emocional</i>	62
Tabla 13 <i>Resultados en cuanto a competencia social</i>	63
Tabla 14 <i>Resultados en cuanto a competencias para la vida y el bienestar</i>	64

Resumen

El propósito principal del presente trabajo analiza los conocimientos de un grupo de maestros de la Institución Educativa Ciudadela Sucre sobre la política de inclusión educativa y el impacto en las competencias de carácter socioemocional de los estudiantes migrantes. Utilizando un diseño descriptivo cuantitativo en donde se recolectaron los datos mediante un cuestionario en torno a las variables relacionadas con la política educativa de inclusión; entre las variables se incluyen: la adaptabilidad, la aceptabilidad, la permanencia, la asequibilidad y la accesibilidad. Frente a la inclusión migratoria se regulariza el estatus migratorio para poder optar por los servicios de educación y donde el desplazamiento y la migración afectan las competencias socioemocionales tales como: la conciencia emocional, la regulación emocional, la autonomía personal, la inteligencia interpersonal y las habilidades de vida y bienestar de los estudiantes venezolanos en la Institución educativa. Los resultados nos indican que los maestros conocen y practican la política educativa de inclusión complementándola con las competencias socioemocionales y permitiendo al emigrante darle una educación con calidad y pertinencia, brindándoles una infraestructura apropiada para la atención a los estudiantes que se encuentran adscritos al sistema educativo y que el rol de docentes es fundamental para la formación de los estudiantes, sin embargo los resultados no arrojan el nivel satisfactorio de acuerdo a la opinión de los docentes en la encuesta por tal motivo se sugiere usar herramientas pedagógicas pertinentes y otros elementos adicionales necesarios para usar en el aula con esta población migrante.

Palabras clave: Políticas educativas, migración, competencias socioemocionales, educación inclusiva, escuela.

Abstract

The main purpose of this work is to analyze the knowledge of a group of teachers from the Educational Institution Ciudadela Sucre on the policy of educational inclusion and the impact on the socio-emotional competencies of migrant students. Using a quantitative descriptive design where data were collected by means of a questionnaire around variables related to the educational policy of inclusion; Variables include: adaptability, acceptability, permanence, affordability and accessibility. In the face of migration inclusion, the immigration status is regularized to be able to opt for education services and where displacement and migration affect socio-emotional competences such as: emotional awareness, emotional regulation, personal autonomy, the interpersonal intelligence and life skills and well-being of Venezuelan students in the educational institution. The results indicate that teachers know and practice the educational policy of inclusion, complementing it with socio-emotional competencies and allowing the migrant to give him a quality and relevant education, providing them with an appropriate infrastructure for the care of students who are attached to the education system and that the role of teachers is fundamental for the training of students, however the results do not show satisfactory level according to the opinion of teachers in the survey for this reason it is suggested to use relevant pedagogical tools and other additional elements necessary to use in the classroom with this migrant population.

Keywords: Educational policies, migration, socio-emotional skills, inclusive education, school.

Introducción

En este trabajo los docentes constituyen el principal componente dinamizador de la actividad educativa, quienes mediante su práctica pedagógica en el contacto con los estudiantes y, especialmente, con migrantes provenientes de Venezuela, siendo la primera población vulnerable con registro en la plataforma de matrículas de la institución educativa (SIMAT). Esta relación migrante y política de inclusión presenta falencias administrativas relacionadas con la movilidad de las personas de un país a otro, y los cuales se asientan en los cordones de pobreza del municipio de Soacha y vista de cerca en relación a la institución educativa mencionada. Todo lo anterior, se materializa en las pautas expuestas en las políticas educativas, que para este caso es la política educativa de inclusión. En el marco normativo con relación a la inclusión se establece por medio del Decreto 1421, una atención en el marco de la educación inclusiva (Presidencia de la República de Colombia, 2017, Artículo 2.3.3.5.2.1.4) frente a la población con discapacidad y dejando a un lado a otro tipo de poblaciones vulnerables como es el caso de los migrantes.

Este estudio se basa en el problema que enfrentan los docentes cuando deben implementar la política educativa de inclusión y contribuir en la formación de las competencias socioemocionales, las cuales son “una serie de conocimientos para comprender los fenómenos emocionales y se convierten en una ciudadanía responsable y adaptándose al contexto donde las personas fortalecen los procesos de aprendizaje, las relaciones interpersonales, la solución de las problemáticas del entorno social donde viven, trabajan o estudian” (Bisquerra, 2007, p.69). En estas realidades y contextualizaciones de la institución educativa, los migrantes presentes en el colegio en su mayoría pertenecen a la Venezuela. La política de inclusión que es expresada en el decreto 1421, es discriminatoria con relación a las otras poblaciones vulnerables, y por ello después del fenómeno de salud pública mundial donde el COVID19 determino un nuevo desplazamiento de poblaciones en todo el mundo en búsqueda de esperanzas de vida y en búsqueda de trabajo. El caso venezolano alterno este hecho con la situación política que hizo

aumentar la migración de las poblaciones. Llegando a este tema los conceptos que vamos a usar frente al trabajo es la migración que hace referencia a la persona o grupo de personas que se trasladan a un país diferente al suyo y que puede ser de forma temporal o permanente, ya que es el caso de la institución educativa donde las familias se vinculan al colegio pero que van cambiando según las oportunidades de trabajo o arraigamiento con el entorno originario donde extrañan los aspectos de su país y el concepto de migrante hace referencia a la persona que viene de su país origen a otro de forma temporal o permanente. (Significados, 2019).

Para poder conocer esta realidad, se investigó a los docentes de la Institución Educativa Ciudadela Sucre, quienes tienen entre sus estudiantes menores de edad que viven en situación de migración en la comuna 4 de Soacha y con cercanía al centro educativo, aplicando un cuestionario diseñado específicamente para este estudio, el cual proporcionó la información sobre los conocimientos acerca de la política educativa de inclusión y su impacto en el perfeccionamiento de las competencias de tipo socioemocional. De esta manera, los resultados del presente trabajo pueden dar lugar a algunas propuestas para fortalecer las habilidades de intervención pedagógica de los profesores para el estudio de la inclusión y el avance de las competencias socio emocionales de las poblaciones migrantes venezolanas. En este informe se encuentran los siguientes apartados:

Inicialmente, en el primer capítulo, se presentan tanto el planteamiento como la pregunta problema, indagando alrededor de los conocimientos y las prácticas pedagógicas de un grupo de profesores de la Institución Educativa Ciudadela Sucre de Soacha con respecto a la política educativa inclusiva y cómo impacta sobre el fomento de las competencias socioemocionales de los alumnos migrantes venezolanos. También se encuentra la justificación, los objetivos y algunos estudios adelantados en los contextos internacional, nacional y regional, previamente realizados en cuanto a los temas que se abordan para el análisis en este trabajo.

En el segundo capítulo se abarcan los ejes temáticos para el marco teórico que permite la comprensión conceptual de esta investigación con relación a la política educativa sobre inclusión e inmigración y las competencias de tipo socioemocional.

En el tercer capítulo se incluyen las condiciones de tipo metodológico que orientan este trabajo donde se presentan el paradigma, el enfoque, el método, la técnica, la población, la muestra y el procedimiento para la recolección de los datos.

En el cuarto capítulo se exponen los resultados derivados para cada uno de los ejes temáticos. se parte desde el planteamiento del problema dado en la institución educativa ciudadela sucre de Soacha, con el fin de conocer la aplicabilidad de los maestros sobre la política de inclusión educativa en la atención de los estudiantes migrantes y la práctica sobre las competencias socioemocionales, a través de encuestas las cuales proporcionan argumentos básicos para dar respuesta a la búsqueda, donde los docentes reconocen las políticas de inclusión en relación a las competencias socioemocionales con la población migrante venezolana que estudia en el colegio y que generan los resultados de la investigación.

Además, se proporcionan las conclusiones y las recomendaciones a los docentes para enriquecer su futura práctica e intervención pedagógica con poblaciones vulnerables y en este caso con los migrantes venezolanos.

Finalmente, en los procesos de conclusiones se percibe como los datos suministrados por los docentes dan aspectos asertivos al reconocimiento de la política de inclusión donde la vinculan con los procesos de las poblaciones con necesidades educativas especiales, y, por ende, se debe buscar nuevas alternativas de la búsqueda del mejoramiento de las competencias socioemocionales y el entorno donde se vive, estudia y tiene diferentes relaciones interpersonales.

1. Capítulo I: Problema

1.1 Planteamiento del problema

La investigación preestablece una pregunta problema donde la inclusión de los migrantes venezolanos afecta los quehaceres pedagógicos, en relación al aula de clase, sin embargo, las problemáticas acentuadas por los migrantes venezolanos donde el proceso de desarrollo social y económico afectan todo tipo de relación académico. En relación a lo anterior, el sistema educativo, prevalecen los estudiantes y los docentes en su papel educativo. Según el informe de censo de Soacha, el municipio presenta el 78% de población migrante y la comuna 4 es donde hay mayores procesos de desplazamiento (Dane, 2005, p. 11).

En relación a la migración, los docentes deben realizar un currículo frente al bajo desempeño educativo y social, y donde la educación inclusiva tiene parámetros institucionales (MEN, 2007).

En el colegio donde se llevó a cabo este estudio, se ha tenido que matricular una gran cantidad de niños emigrantes en atención a que se encuentra inmerso entre las comunidades de la comuna 4 de Soacha, donde se atiende a 2.200 estudiantes de los cuales 120 son emigrantes, equivalente al 5.45% aproximadamente de los niños beneficiados para los grados de básica primaria, básica secundaria y media vocacional (ver anexo A) donde se reporta que en el año 2014 se superaba la población de 100 mil habitantes en el municipio de Soacha y en el 2005, 36 mil personas abandonan la capital y donde es efímero para la capital para Soacha son grandes cantidades.

En relación a lo anterior, el director general de migración y la Viceministra de educación básica, presentaron disposiciones relacionadas con la atención en el sistema educativo para las poblaciones migratorias (Circular 16, 2018) a nivel nacional que afectan a lo local en este caso Soacha. Además, el Ministerio de Educación Nacional (2022) dispuso las notas técnicas acordes con los programas de gobierno a fin de asegurar el ingreso a la educación. De la misma manera como se manifiesta la inclusión

con otros grupos minoritarios de la política pública de inclusión, lo que sucede por ejemplo con el Decreto 1421 (2017), refiriéndose particularmente con los estudiantes con necesidades educativas diferenciales. Al mismo tiempo, las políticas internacionales formuladas, por ejemplo, desde la UNESCO proponen directrices tales como los sistemas de educación inclusiva, así como también los propósitos de educación para todos hacia la formulación de una política nacional. Sin embargo, ésta solo da los parámetros y sugiere las herramientas educativas para los docentes, orientadas a los estudiantes con necesidades educativas especiales, desconociendo a otros grupos o poblaciones vulnerables entre las que se encuentra la población migrante. La UNESCO en los años 60 toca la inclusión para la equidad y la dignidad

Con el problema político y económico de Venezuela ha generado un desplazamiento en búsqueda de nuevas alternativas y ese fenómeno es vinculante en la institución educativa Ciudadela Sucre. Surge entonces el interés por investigar el conocimiento de los maestros con relación a la inclusión en la Institución Educativa Ciudadela Sucre de Soacha-Cundinamarca, concentrando la atención en los estudiantes procedentes de Venezuela. Esto conduce a un acercamiento teórico en cuanto a los conceptos de política educativa, inclusión migrante y las competencias socioemocionales dejando como foco central identificar el campo relacionado con la inclusión donde es imprescindible el análisis de la población vulnerable venezolana.

En relación con lo anterior, el docente en su realidad pedagógica puede tener desconocimiento de cómo llevar los procesos de inclusión para con la población migrante y es necesario recalcar que se deben brindar herramientas al estudiante para que sea inmerso en una atención de calidad.

1.1.1 Pregunta problema

De acuerdo con los planteamientos expuestos surge el siguiente interrogante:

¿Qué conocimientos tienen los docentes de la Institución Educativa Ciudadela Sucre de Soacha en cuanto a *la política educativa inclusiva* y cómo impacta en el fomento de las competencias de tipo socioemocional de los estudiantes migrantes?

1.2 Justificación

Con este estudio se pretende analizar los conocimientos de un grupo de profesores de la Institución Educativa Ciudadela Sucre en cuanto a la *política inclusiva de educación* y el impacto, tanto en la práctica pedagógica, como en el fomento de las competencias de tipo socioemocional de los estudiantes emigrantes. Para ello, se desarrolla con docentes de la formación básica hasta media vocacional en la sede principal de la institución educativa Ciudadela Sucre de Soacha- Cundinamarca que han tenido bajo su cargo estudiantes venezolanos. A partir de perspectiva de las políticas educativas, en el ejercicio educativo nacional durante algunos años, la inclusión se ha abordado particularmente como parte de las necesidades educativas especiales de la población con discapacidad, dejando al margen la inclusión de las poblaciones vulnerables, las cuales según los marcos normativos del Ministerio de Educación Nacional presentan a la vulnerabilidad a una situación de desigualdad frente a diversos aspectos impidiéndoles dar el máximo potencial y en especial en el educativo (MEN, 2005, p. 10) sin tener en cuenta en la normativa de inclusión, relacionando el siguiente artículo (Decreto. 1421, art. 2.3.3.5.2.1, 2017). Frente a esto es conveniente tomar en cuenta los referentes internacionales trabajados por años como, por ejemplo: "la remoción de barreras existentes dentro y fuera de los sistemas educativos que le permita darle a cada alumno una oportunidad real de educarse y de aprender" (Opertti, Bueno & Arsendeau, 2021, p. 1). Por lo tanto, se reconoce que la política educativa puede repercutir y servir de soporte tanto para la reflexión y las prácticas inclusivas, estableciendo el equilibrio en el acceso al derecho educativo (UNESCO, 2015a).

La Unesco (1990), ha promovido las políticas internacionales de educación para todos, poniendo especial énfasis en aquellos estudiantes que presentan particularidades educativas especiales. En Colombia, el proceso de inclusión comienza desde el establecimiento de la constitución política en 1991 pero a nivel de gobierno se comienza a desarrollar con mayor fuerza a partir del gobierno de Álvaro Uribe Vélez en el año 2002, mediante la ejecución del plan de educación denominado “Revolución para Todos” donde se planteó énfasis en la educación inclusiva como uno de los pilares del plan de educación. En el terreno de la salud se ha considerado como factor prioritario los términos Inclusión y discapacidad reflejan los lineamientos expuestos en el Decreto 1421 (2017), los cuales establecen un marco de la educación inclusiva para la atención de la población con discapacidad. En el plano colombiano la flexibilización se registra en lo que se denomina el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) la cual es una metodología educativa para generar entornos inclusivos y donde los estudiantes participan activamente y desarrollan los potenciales como seres humanos y los planes individuales de ajustes razonables (PIAR) es una herramienta individualizada para proporcionar apoyos específicos a estudiantes con discapacidad; el DUA y el PIAR no son excluyentes, sino complementarios ya que basan su sentido práctico a la caracterización pedagógicas y social de los estudiantes con necesidades educativas especiales. el DUA puede reducir la necesidad del PIAR, pero el PIAR sigue siendo necesario para algunos estudiantes, como lo reafirma el Decreto 1421 (2017).

Por otra parte, en este trabajo de investigación, entonces se advierte la importancia del rol docente por la educación de las competencias de tipo socioemocional desde el punto de vista del aprendizaje significativo para la vida en los estudiantes y que reconozcan el conocimiento sobre *la política educativa inclusiva* de los docentes en sus respectivos entornos inclusivos y con los métodos para atender los requerimientos educativos de los estudiantes provenientes de Venezuela fomentando el acceso equitativo a la educación.

Entre las razones que justifican este proyecto de investigación. En primera instancia, cobra relevancia conocer la mirada que tienen los docentes y el análisis de la incidencia de la inclusión educativa sobre las competencias socioemocionales de adolescentes y los jóvenes migrantes que han tenido la oportunidad de insertarse al sistema colombiano de educación.

En segundo lugar, con este proyecto se espera contribuir en la reflexión acerca del papel desempeñado por los docentes para acoger la experiencia y readaptar el contexto educativo. Reconociendo la necesidad de establecer procesos de cualificación permanente, pertinentes y de calidad que les permitan a los docentes atender pedagógicamente las problemáticas que se evidencian en la comunidad educativa y los requerimientos en respuesta a las necesidades en cuanto a la enseñanza y el aprendizaje de los menores de origen venezolano.

Por último, los resultados del trabajo pueden contribuir a tener una visión sobre aquellos factores inmersos en las habilidades socioemocionales de los estudiantes vinculadas con el interés por el trabajo, la capacidad de relacionarse con los iguales, la apertura mental, la gestión de las emociones en los contextos educativos y prevenir las problemáticas que impidan una sana convivencia o la adecuada promoción de competencias para la vida tales como las habilidades sociales, la toma asertiva de decisiones y la resiliencia, todas ellas consideradas como valores fundamentales en la sociedad.

En conclusión, con este estudio se aproxima a la comprensión que tienen los docentes respecto de la inclusión educativa y la incidencia de las competencias socioemocional de los migrantes provenientes de Venezuela, a partir de la experiencia observada en la institución educativa Ciudadela Sucre de Soacha-Cundinamarca. Finalmente, se propondrán algunas recomendaciones pedagógicas para contribuir a este proyecto en la interacción tanto de estudiantes, como de los docentes para que se reconozcan las diferencias inmersas en el quehacer pedagógico en la situación de migración vivida.

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo General

Analizar los conocimientos que tienen los maestros de la Institución Educativa Ciudadela Sucre sobre la política de educación inclusiva y el impacto en las competencias de tipo socioemocional en los estudiantes migrantes.

1.3.2 Objetivos Específicos

Identificar a través de la revisión documental de política educativa los referentes acerca de inclusión, especialmente de población migrante y la promoción de las competencias socioemocionales.

Caracterizar el conocimiento y las prácticas de los profesores sobre la política de inclusión educativa, en la atención educativa a los estudiantes migrantes.

Examinar la práctica educativa de los docentes frente a los estudiantes migrantes en concordancia con la promoción de las competencias socioemocionales.

Formular algunas recomendaciones que oriente a los docentes en los procesos socioemocionales en el salón de clases, en correspondencia con la política de inclusión educativa a población migrante.

1.4. Antecedentes

En este segmento se revisan varias investigaciones relacionadas con el tema de la política educativa inclusiva y las competencias socioemocionales en niños migrantes venezolanos. Estos niños que pueden dar una visión documentada del panorama de estudio para indagar en torno al desarrollo y conveniencia de este tipo de investigaciones en el contexto internacional, nacional y regional.

La escogencia de las fuentes que se presentan en cada uno de los contextos, se hizo consultando a las bases de datos científicas SciELO, ProQuest y Redalyc. Se efectuó dicha exploración en las áreas

temáticas mediante palabras claves como: migración, educación para migrantes, educación inclusiva, competencias socioemocionales y políticas de educación inclusiva, para un total de 953 registros. La cantidad de fuentes se delimito a los últimos 15 años y autores pertinentes.

1.4.1 Antecedentes Internacionales

Entre los estudios que se pueden relacionar en el ámbito internacional se encuentran los siguientes trabajos con respecto a la educación inclusiva:

En primer lugar, Sierra y López (2013), con base en la información del Censo de población y vivienda de 2010 suministrados por el consejo nacional de población mexicano (CONAPO), Respecto a la migración mexicana a Estados Unidos durante el quinquenio 2005 – 2010, efectuaron el análisis de los perfiles de los menores que se desplazan desde México a Estados Unidos y los procesos liderados por sus docentes en ambos países, como también en las dificultades sociales que pueden experimentar en el proceso de cambio y adaptación. Las preguntas que orientaron el análisis, entre otras, fueron: ¿Cuáles son las razones por las que los progenitores migran con sus hijos? ¿de qué manera se evidencia la inclusión dentro de las aulas de clase de Estados Unidos? ¿cuáles problemas encuentran? ¿cómo se manifiesta la inclusión de nuevo o por primera vez de los niños migrantes en las aulas mexicanas? Este estudio refleja como las competencias para la vida y el bienestar son mejorados por la migración de la población mexicana y con alguna relación a los migrantes venezolanos en Colombia. Todo lo anterior busca mejorar la calidad de vida de los migrantes.

En otro caso aislado aparece el caso de Ecuador mostrado por Carrillo y Moscoso (2022), llevaron a cabo una revisión bibliográfica sistemática de distintas fuentes impresas y digitales empleando el método deductivo de artículos académicos en el Ecuador, donde se realiza una búsqueda de material de referencia sobre casos en el país de Ecuador buscando la indagación sobre la inclusión y la exclusión, empleando un flujograma explicativo. La investigación aborda la importancia de la inclusión

educativa como un proceso fundamental para alcanzar los objetivos educativos, destacando la necesidad de incluir a todos los niños y niñas en las actividades escolares, tanto dentro como fuera del aula, a pesar de la diversidad de cada uno, analizando las tendencias y perspectivas en el contexto actual.

Con relación a las competencias socioemocionales, se pueden citar algunos estudios como por ejemplo, Pena y Repetto (2008), quienes efectuaron el análisis de la investigación sobre inteligencia emocional en España en torno a este tema con base en los artículos publicados en la “Revista Interuniversitaria de formación del profesorado del año 2005”, en “la revista Psicothema del año 2006”, en “la revista Ansiedad y estrés del año 2006”, en “la revista Electronic journal of Research in educational psychology del año 2008”, “el primer manual en castellano acerca del modelo de habilidad de inteligencia emocional del año 2007” y treinta y nueve trabajos doctorales consultadas en la base de datos TESEO. Se concluye que el estudio recomienda la elaboración, la implementación y la validación de programas para la promoción de las habilidades dentro de la inteligencia emocional.

Ahora bien, Aristulle y Paoloni (2019), hicieron una investigación en un instituto educativo de Argentina con 53 alumnas: 30 de ellas eran de primer año, otras 18 del tercer año y otras 5 del cuarto año, que estudiaban para ser maestras cuya edad fue de 24 años en promedio. Ellas contestaron un cuestionario para evaluar las habilidades emocionales percibidas por los participantes, en el contexto de las comunidades educativas para obtener una visión de cómo los docentes perciben sus propias habilidades emocionales y cómo estas habilidades influyen en su desempeño y ambiente educativo. En el marco de acercamiento a la tesis es de valor mirar como la parte socioemocional se relaciona buscando desarrollar las competencias socioemocionales.

El cuestionario utilizó una gama de habilidades socioemocionales, incluyendo: percepción y comprensión de las emociones propias y ajenas, regulación emocional y manejo de estrés, habilidades de comunicación y relaciones interpersonales, motivación y autoconfianza. El trabajo subraya la

necesidad de que los docentes desarrollen competencias socioemocionales para mejorar su capacidad de gestión del aula, su interacción con los estudiantes y su bienestar general.

Entre tanto, Llorent, Zych & Varo (2020), efectuaron un estudio de corte cuantitativo, mediante el cual se recopilaron los datos de una encuesta que contestaron 1252 profesores que se encontraban vinculados a 49 universidades de España sobre las competencias socioemocionales a través del instrumento creado y validado, el cual está conformado por 16 interrogantes con alternativas de respuesta tipo Likert. Según el estudio de los antecedentes, los docentes se percibían con mayor nivel de sus competencias socioemocionales, buscando maximizar estas competencias para el desenvolvimiento de los docentes y mostrando el instrumento como elemento básico para mejorar continuamente, en las relaciones de género. La revisión de estos estudios permite reconocer el impacto que ha tenido la formación de las competencias de tipo socioemocional en entornos educativos. Igualmente, se informa sobre las prácticas de los profesores para ayudar al desarrollo emocional y social de los niños, en el marco de la ejecución de la política de inclusión educativa. Dentro de los marcos de los antecedentes socioemocionales, es importante resaltar que la competencia socio emocional involucra un conocimiento continuo, y una práctica de ensayo y error, los cuales en los diferentes documentos buscan resaltar la importancia de lo emocional y lo socioemocional en los docentes de los diferentes países.

1.4.2 Antecedentes Nacionales

En el contexto nacional, por ejemplo, Díaz y Franco (2010), efectuaron un estudio desde el paradigma histórico hermenéutico donde a un grupo de 23 docentes se les aplicó una entrevista para el análisis de las propias actitudes de los profesores, a partir de su propio modo de ver la inclusión educativa. En este estudio se encontró a través del análisis del discurso y la observación persistente, que hay ambigüedad frente a la inclusión educativa y se identificó que surge la necesidad de ocuparse en la

formación de actitudes para propiciar la inclusión. El aporte a la investigación es resaltar que los docentes necesitan capacitarse sobre la atención de la inclusión educativa.

Por otro lado, coronel (2013), hace un análisis teórico en el que se abordó la inclusión educativa como parte de la naturaleza humana, donde la soledad, la nostalgia y el miedo propician inseguridades y manifestaciones de timidez en los menores migrantes. Ante esta situación pudo concluirse que los docentes deben implementar diversas modalidades para la intervención con las cuales se favorezca la inserción de los estudiantes al nuevo ambiente, prestando atención tanto al reconocimiento del otro y cuidado de la pluralidad cultural. Este estudio aportó ver la falta de adaptabilidad de los migrantes por distintas situaciones al contexto escolar colombiano.

También Rendón (2016), efectuó un trabajo de carácter descriptivo con enfoque mixto tanto cuantitativo como cualitativo. Se aplicó una propuesta didáctica a un grupo de docentes para favorecer la competencia socioemocional y la convivencia en varias entidades educativas en el departamento de Antioquia, Colombia, mediante una capacitación de 40 horas en temas de teorías de inteligencia social y emocional, de capacidades de pensamiento crítico y reflexivo, aprendizaje cooperativo y convivencia. Entre los resultados del estudio se encontró que la percepción de algunas prácticas institucionales contribuye a que se presenten dificultades en la convivencia. Así mismo, las puntuaciones que miden los ataques físicos, la interrelación con los maestros y el acoso escolar tuvieron correlaciones negativas con las puntuaciones en competencias sociales y personales. El análisis anterior permite formular preguntas relacionadas con convivencia en el cuestionario sobre la interacción del migrante con el docente. No se reflejan los talleres realizados a los docentes.

A partir de esta revisión puede concluirse que cuando se ejecutan las directrices de la política de inclusión educativa, se ha concentrado en brindar oportunidades de aprendizaje de calidad para los alumnos independientemente de su procedencia. En este sentido el Ministerio de Educación Nacional (2014) ha promovido la implementación de estrategias para la atención a este tipo de poblaciones.

1.4.3 Antecedentes Regionales

En el contexto regional, Grijalba y Estévez (2020), efectuaron el análisis desde la perspectiva teórica, a distintas fuentes documentales donde se encontró que se hace necesario modificar los programas de las licenciaturas en educación, para aportar a la preparación de los docentes en investigación; además, donde se propicie la dinamización del aprendizaje y en su experticia pedagógica apoyen a la inclusión escolar de los estudiantes que tienen exigencias educativas particulares. La necesidad es evidente a partir del conocimiento de la educación inclusiva cuyas pautas de acción se encuentran en las normas internacionales, leyes y políticas dirigidas a establecer cambios educativos fundamentados en la equidad y el requerimiento de profesionales preparados para dinamizar las transformaciones a nivel internacional y nacional. Lo anterior muestra que la inclusión en el aula presenta dificultades y es necesario realizar investigaciones para analizar las políticas de inclusión, pero además mejorar las experiencias en la inclusión escolar.

Entre tanto, Rodríguez, López y Barrera (2022), hicieron una investigación cuyo propósito consistió en estudiar las dinámicas lideradas por docentes para la inclusión de jóvenes venezolanos en Bogotá. Este trabajo se ejecutó en dos fases: la primera fue la elaboración del estado del arte y se detectó la necesidad de hacer trabajos de investigación, tanto en la migración y sobre la educación en Colombia; y la segunda fase fue la ejecución de la investigación de tipo mixto en instituciones educativas distritales. Los participantes fueron personas representantes de 16 organizaciones. Los datos se recopilaron mediante una entrevista a grupos focales. Sobre la base del análisis de los entornos escolares, se concluyó que la exclusión aparece escondida en algunos espacios de esta población debido a que no pueden mostrarse como individuos autónomos sino asociados a grupos de jóvenes, aunque los menores se adaptaron a las nuevas condiciones de vida, la inclusión en los ambientes educativos se tornó difícil y en algunos casos el derecho a la educación no se garantizó completamente ya que no se mostraba con completa relevancia a lo que ellos querían realizar. Los estudiantes no podían participar

activamente en el aula debido al desconocimiento del entorno social. Esto permite evidenciar cómo el desarrollo en las aulas no permite una educación inclusiva, aspectos necesarios para el proyecto de trabajo.

Luego de revisar estos antecedentes y de acuerdo con las investigaciones presentadas se deduce, en primer lugar, que es pertinente el estudio de la influencia de la política de inclusión para el aprendizaje de las habilidades socioemocionales, ya que se ha analizado la dinámica de la adaptación y las competencias de carácter socioemocional a los menores provenientes, especialmente desde Venezuela a distintos países del mundo tales como Estados Unidos, México, Argentina, Chile y España; en el ámbito nacional en departamentos como Antioquia, el Caribe y la zona cafetera de Colombia y, finalmente, a nivel regional concretamente en la ciudad de Bogotá. En segundo lugar, puede abordarse la investigación desde las metodologías de carácter cualitativo y cuantitativo para indagar sobre los conocimientos que tienen los docentes en su quehacer pedagógico en diversos contextos educativos donde se cuenta con la asistencia de emigrantes venezolanos. Por último, se intuye que, a partir de los resultados de la investigación, puede generarse propuestas para fortalecer las habilidades de los docentes en la inclusión y el avance de las competencias socioemocionales de los menores migrantes. Frente a este tema se puede deducir el control del estrés y en especial en mujeres migrantes, sin embargo, este aspecto se ve reflejado en mujeres adultas, pero que asumen procesos psicoeducativos y de contención emocional. El estudio se hace a partir del análisis de textos teóricos para adultos, los cuales son transmisores a las generaciones migratorias (Rangel, 2022, p. 41).

2. Capítulo II: Marcos de Referencia

En esta sección se tratan dos ejes fundamentales para la comprensión teórica de este trabajo de investigación, desarrollando un recorrido en el cual inicialmente se trata sobre *la política educativa de inclusión* y migración y posteriormente se aborda la conceptualización acerca de las competencias

socioemocionales. La revisión de estos temas en su conjunto se hace con el propósito de delimitar las bases teóricas sobre las cuales se estructura este estudio.

2.1 Política educativa sobre inclusión y migración

El primer concepto por revisar es el de política educativa sobre inclusión y migración, algunos aspectos relacionados con la historia de la política educativa sobre inclusión y migración, unos tipos de política de inclusión, algunos efectos tanto en el salón de clases, en los maestros y las variables que repercuten en las políticas educativas.

2.1.1 Concepto de política educativa sobre inclusión y migración

La política educativa sobre inclusión y migración se refiere al conjunto de principios, leyes, normativas y acciones diseñadas para garantizar el derecho a la educación de todas las personas migrantes independientemente de su origen, situación legal o cultural, promoviendo su integración y participación plena en el sistema educativo (MEN, 2022).

2.1.2 Historia de la política educativa sobre inclusión y migración

En este apartado se hace una revisión histórica acerca de la política educativa sobre inclusión y migración tanto a nivel mundial como nacional. Esta revisión permite comprender la manera en que se ha transformado la concepción en torno a la inclusión en el ámbito educativo, desde la idea de la inclusión tomando en cuenta las condiciones físicas y de salud, pasando por las necesidades educativas diferenciales hasta la perspectiva inclusiva en otras poblaciones vulnerables.

2.1.2.1 A nivel mundial

El principal actor que enmarca los documentos relacionados es la UNESCO, el cual genera las directrices para aplicar la política de inclusión a nivel mundial para atender sin discriminación las poblaciones vulnerables. Por estos motivos vamos a comenzar con:

La Organización de las Naciones Unidas (1960) promulgó la equidad en el derecho al acceso a la educación para todas las personas sin ninguna clase de distinción promoviendo combatir la discriminación en la educación y la igualdad de oportunidades. A su vez, la UNICEF (1989) también estableció el carácter obligatorio que deben cumplir los gobiernos para proteger a cada niño de no ser discriminado por ninguna causa.

Dada la condición de satisfacer los requerimientos fundamentales de aprendizaje, la UNESCO (1990) promovió el derecho a la educación inclusiva para las personas que viven en condición de alguna discapacidad. A partir de los documentos generados, se identifica el consenso mundial y el compromiso en promover el aprendizaje de los niños en todos los países. También se hizo énfasis en la supresión de toda clase de discriminaciones y se insistió en la educación con equidad.

También, la UNESCO (1994a) sugirió que es necesario generar las políticas educativas como pilar para el enriquecimiento de los conocimientos y para hacer de la educación un mecanismo para la promoción del género humano. En este sentido también sugirió que cualquier política de educación ha de concebirse de forma que no se constituya en elemento adicional de cualquier exclusión.

La UNESCO (2000) hizo el llamado a trabajar en favor de todo sistema educativo exento de discriminación y, por el contrario, que se fomente una cultura compartida por la humanidad. En esta perspectiva se recomendó promover la educación básica y la democracia como espacios donde se permita el acceso a la educación con valores para llevar una vida satisfactoria.

En el artículo 24 de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, se exponen los lineamientos concernientes para la educación de estas personas (Organización de Naciones Unidas, 2006). Posteriormente, la UNESCO (2008) abordó la educación inclusiva con el propósito de propiciar la integración escolar de todos los estudiantes, donde se recomienda que, a pesar de la diversidad en lo cultural, social y de aprendizaje podría convertirse en una serie de oportunidades para la educación.

La UNESCO (2017) también presentó el informe de los programas adelantados para promover la inclusión social encontrándose que la educación efectivamente se ha constituido en uno de los mecanismos sociales que contribuyen a aumentar la inclusión.

Recientemente la UNESCO (s.f.) ha divulgado una nueva visión de la Educación a 2030 la cual consiste en que debe garantizarse la educación equitativa e inclusiva y se promuevan condiciones de aprendizaje permanente a lo largo del ciclo vital para todos. Para esto se buscarán los medios con los cuales se fortalezca la cooperación internacional en lo relativo a la educación con miras a un progreso histórico de la educación y velar porque la educación en realidad transforme vidas en el mundo.

Ahora bien, "la educación se constituye en el recurso básico para salvaguardar la dignidad humana". (ONU, 1948). Los migrantes, se ven abocados a insertarse en nuevas sociedades en busca de nuevas oportunidades para sí mismos y sus familias. En este caso deben buscar un servicio educativo donde los Estados deben favorecer la provisión tanto de los servicios como de los patrimonios financieros ineludibles para que todos los menores de edad tengan la oportunidad de desarrollar las competencias escolares básicas (UNESCO, 2018).

Así, ante sus condiciones particulares, en muchos casos los migrantes se ven abocados a asistir a escuelas de menor calidad en detrimento del progreso académico u otras veces se retira a los estudiantes que presentan bajo rendimiento obligándoles a concentrarse en sectores de exclusión social y con instituciones educativas menos favorecidas. Entonces se identifica una correlación negativa en los resultados educativos entre la proporción de migrantes frente a los estudiantes nativos (UNESCO, 2019). Esto nos lleva a ver como las variables mientras unas aumentan otras disminuyen y que se reflejan en relación a la pobreza o al rendimiento académico.

2.1.2.2 A nivel Nacional

Los aspectos a nivel nacional deben ser tratados acercándonos a una realidad enmarcada en las diferencias culturales y sociales, lo cual comienza siempre buscando las leyes para fortalecer los conceptos nacionales.

En el artículo 67 de la Constitución Política (1991) de Colombia, se reconoce la educación como un derecho y un servicio público con una función social que permita el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura.

Por su parte, la Ley 115 de 1994 presenta las pautas para una educación inclusiva donde particularmente en su artículo 1 señala esta ley la organización de la educación por niveles, y direccionada a los niños y jóvenes, con las características de la edad escolar, adultos, campesinos, grupos étnicos, personas con limitaciones físicas, sensoriales y psíquicas, con capacidades excepcionales, y personas que requieran rehabilitación social.

Tal como lo menciona la ley 1324 de 2009 en su artículo 3, se fijan los principios rectores de la evaluación de la educación y, en el artículo 12, se indica que el ICFES empiece a constituirse en una entidad gubernamental y social del sector de Educación Nacional para que ofrezca la evaluación de la calidad en todos los grados de la educación. Con este aspecto legal previo y ante el cierre desde el año 2015 de la frontera con Venezuela, el Viceministerio de educación expide la circular 45 para garantizarle a la población afectada por el cierre de la frontera, el ingreso a la educación (MEN, 2015).

Más adelante se emitió un documento para orientar la atención para menores de nacionalidad venezolana donde se garantiza la educación. (MEN, 2016). La Resolución 284 (2018) establece las condiciones requeridas para que los estudiantes matriculados en instituciones educativas tanto de Colombia como de Venezuela puedan presentar el Examen Saber 11, a fin de que ellos puedan concluir su proceso educativo en Colombia; sin embargo, esta resolución fue derogada por la Resolución 675 del año 2019, y en el artículo 52 donde se modifica la Resolución 284 del año 2018 en cuanto a la

presentación del Examen Saber 11 (ICFES, 2019). Por parte de los menores provenientes de Venezuela, inscritos para el examen Saber 11 con su número generado por la Secretaría de Educación (NES), el cual es un documento que se otorga a los menores migrantes cuando no tienen documento válido o para inscribirse.

En cuanto a la integración, mediante el Decreto 216 (2021) se crea el Estatuto de Protección para Migrantes y se plantea la ordenanza para que los venezolanos que residen en Colombia tengan oportunidad de que dentro de los próximos 10 años se acojan a la posibilidad de tramitar y obtener la visa de residencia, dando lugar a la implementación de mecanismos para la flexibilización migratoria y facilitar una rápida integración de venezolanos al ámbito productivo del país.

2.1.3 Algunos efectos de la política de inclusión

Dado que cualquier política de inclusión tiene como objetivo favorecer tanto la igualdad como el respeto a la diversidad en diferentes esferas sociales, enseguida se presentan algunas ideas en cuanto a los efectos de las políticas educativas de inclusión, específicamente, para migrantes en los ámbitos concretos, tanto en el aula de clase como en los maestros.

2.1.3.1 En el aula de clase

Al tratar la inclusión también es necesario referirse a situaciones como la solidaridad, el respeto y la tolerancia, en un ambiente de aceptación entre las personas, independientemente de cuáles sean las circunstancias particulares dejando de lado diferencias, para no discriminar ni desestimar al otro por sus limitaciones o por sus características individuales de manera que el grupo social en general adapte y transforme el ambiente cotidiano de los individuos (Heward, 1997).

En el texto de Rangel sobre el pluralismo de Taylor Charles nos invita a reflexionar sobre la importancia de reconocer y valorar la diversidad cultural en el aula. (Rangel, 2019). Panikkar, sus ideas

sobre el diálogo intercultural y la comprensión de la diversidad son relevantes para crear un ambiente de aprendizaje inclusivo y respetuoso. (Sanchez,2011)

Así mismo, la UNESCO (1994b) sugiere que en muchos países se logró que los niños con necesidades educativas diferenciales se integren adecuadamente mediante el establecimiento de escuelas integradoras, las cuales permiten el respeto a la diversidad y la inclusión a diferencia de las escuelas tradicionales, este tipo de contextos logra que estos niños avanza en su formación educativa y en su integración social. De esta manera mediante las escuelas integradoras se logra la completa participación y la igualdad de oportunidades, sin embargo, para alcanzar este propósito conviene el esfuerzo de la escuela y de los demás actores de la comunidad educativa como lo son los demás alumnos, los padres, las familias y los voluntarios. De esta forma, la inclusión puede concebirse también como una organización política que promueva la inclusión de los grupos minoritarios en la sociedad en general, teniendo un compromiso de igualdad, justicia y participación en la sociedad.

La migración genera una serie de impactos no solo en el grupo familiar amplio, sino también de manera particular en los menores de edad en la estructura de su personalidad, en su autoestima, en sus progresos en el aprendizaje, en su rendimiento escolar y en general en todas sus áreas de desarrollo. Dando lugar a la imperiosa necesidad de efectuar procesos de investigación y de atención a estos grupos en al ámbito más próximo como son las aulas de clase recayendo por supuesto la responsabilidad en los maestros de estos estudiantes (coronel, 2013).

2.1.3.2 En los docentes

Para que una escuela sea inclusiva depende del contexto y la realidad en la que se encuentre inmersa, puesto que ahí es donde surge la educación para todos. En primera instancia, involucra la introspección con respecto al cuerpo docente en torno a su propia práctica pedagógica y la consecución de nuevas acciones para mejorarla, de manera que el quehacer al interior del aula se dirija a

consolidar la educación inclusiva. Algunos aspectos que considerar en esta perspectiva se fundamentan en que los docentes son una parte vital de la comunidad educativa para alcanzar tanto el éxito como el aprendizaje social, donde el aula es el espacio privilegiado para tal fin (Escarbajal, 2014).

En concordancia con esto, la acción de los docentes habría de estar orientada en tres direcciones. Primero, el trabajo colaborativo para la planeación, la implementación y el desarrollo de actividades que consoliden la autoestima entre los docentes. Segundo, llevar a cabo estrategias para la enseñanza y el aprendizaje, mediante trabajo colaborativo de los alumnos para dar lugar a que participen en igualdad de oportunidades. Y tercero, que los docentes aborden la diversidad desde el currículo, mediante el planteamiento de objetivos comunes compartidos por todos dentro de la institución (Soto, 2003; Escarbajal et al., 2012).

2.1.3.3 Variables

Luego de revisar los aspectos concretos sobre las políticas de inclusión y sus efectos evidenciados en la actividad desarrollada en las aulas de clases conviene enfocar la atención en las variables de accesibilidad, asequibilidad, permanencia, adaptabilidad y aceptabilidad las cuales se influyen mutuamente en el marco de la política de inclusión educativa. Su importancia radica, en primer lugar, en lograr la mayor participación y en la permanencia de los estudiantes en el sistema educativo. En segundo lugar, mejorar el desempeño en lo académico; en tercer lugar, fomentar la diversidad y la inclusión en las aulas y, finalmente, en la promoción de las habilidades de los estudiantes para hacer parte de una sociedad más inclusiva y diversa.

De acuerdo con el cálculo realizado por las Naciones Unidas (2018), en todo el mundo para el año 2019 habría aproximadamente 272 millones de personas en condiciones de migración de diferentes países, dato que se asimila al 3,5% de la población global. Se identificó que gran parte de estas personas migran por razones familiares, de trabajo o estudio, mientras que otras lo hacen motivadas a causa de

desastres, conflictos y/o, persecuciones y cuando se radican en los países de destino suelen requerir asistencia y apoyo entre otras materias, en educación bien sea para sí mismos o para sus hijos.

Por otra parte, las prácticas educativas para los estudiantes migrantes repercuten en sus posibilidades de inclusión, dando lugar a la necesidad de establecer diálogos interculturales (Johnson, 2015; Poblete, 2018). En esa perspectiva, Muñoz (2001) sugiere tres alternativas para el abordaje de una educación acorde con las dinámicas de las poblaciones migrantes: a) políticas asimilacionistas, donde se contemplan modelos en educación mediante la asimilación de un determinado grupo de personas en nuevas sociedades que se suponen son homogéneas; b) políticas multiculturales, en donde se reconoce la existencia de distintas culturas en las escuelas de un mismo contexto territorial sin proponerse encontrar la activa correspondencia entre éstas; y, c) el establecimiento de políticas interculturales dirigidas al intercambio cultural y a la “activa relación entre los miembros de grupos humanos diferentes y que recoge mejor la intencionalidad, actitudes y comportamientos acordes con los principios del mejor entendimiento de los alumnos de diversas culturas” (García & Sáez, 1998, p. 36).

De acuerdo con la sentencia T-781/10 pronunciada por la Corte Constitucional (2010), en el derecho a la educación se dispone del servicio educativo con cuatro propiedades interrelacionadas o dimensiones que a la vez se contemplan en la noción de inclusión en todos los grados de educación particularmente para las poblaciones migrantes: la aceptabilidad, la asequibilidad o disponibilidad, la accesibilidad y la adaptabilidad. Por su parte, el gobierno frente a estas dimensiones anteriormente expresadas debe actuar en tres perspectivas: primero en renunciar a interferir las dimensiones, segundo evitar cualquier clase de interferencias por parte de agentes externos relacionados en la sociedad y tercero ofrecer la prestación de la educación.

En los siguientes apartados se aborda cada una de estas dimensiones que se contemplan en el concepto de inclusión a fin de que en la política educativa y el bienestar socioemocional se garantice mediante la instrucción de parte de los maestros una educación inclusiva y equitativa materializada en

la práctica pedagógica. Todo esto redundará en el desarrollo del aprendizaje donde se logre la estabilidad, el sentido de pertenencia y la reducción tanto de la ansiedad como del estrés generados por la exclusión, aprender de manera efectiva para mejorar la autoestima y la reducción de la frustración y la generación de ambientes de respeto y reconocimiento todo ello esencial para el bienestar emocional y la adaptación.

2.1.3.3.1 Accesibilidad

En educación, la accesibilidad consiste en llevar a cabo las acciones institucionales para superar todos aquellos obstáculos y barreras que puedan impedir el reconocimiento del derecho a la individualidad del estudiante, dando lugar a que se desarrolle la multiplicidad en el aula (Grzona, 2014). En consecuencia, la accesibilidad procura garantizar que los menores de edad, en este caso migrantes, accedan pertinentemente a la educación sin discriminación de ninguna clase, a fin de garantizar que todo los niños, niñas y adolescentes (NNA) se vincule al sistema escolar.

Conforme al Ministerio de Educación Nacional (2017), es mediante la accesibilidad que se supera todo tipo de exclusión y discriminación hacia la consolidación de mecanismos incluyentes para aquellas poblaciones que tradicionalmente hayan sido excluidas de la educación a causa de tipo material y económico.

Los ajustes razonables de la accesibilidad para el caso colombiano los define el Decreto 1421 del 2017 como todas aquellas acciones que se requieran dentro del sistema educativo para la gestión escolar. Así se insiste en que una educación para todas las personas permite el crecimiento en la cobertura, la disponibilidad y la accesibilidad a la infraestructura educativa con miras a los cambios estructurales que contribuya al acceso a la educación.

2.1.3.3.2 Asequibilidad

La asequibilidad, de acuerdo con el plan nacional de educación del 2016 plantea el apoyo por la educación para todos los menores de edad en su etapa escolar, y de propiciar la diferencia con respeto, en particular de quienes tienen alguna discapacidad, o hagan parte de alguna minoría o comunidad de indígenas o víctimas del conflicto (MEN,2017).

Por lo tanto, en la asequibilidad se trata de garantizar la oferta educativa sin ningún costo que incluya condiciones necesarias en cuanto a docentes, directivos profesionales, infraestructura y dotación. En este componente el Estado Colombiano, debe garantizar un sistema educativo público, que cuente con las instituciones educativas con capacidad instalada suficiente y el número de docentes necesarios para poder ofrecer un servicio de calidad, así mismo debe proveer los recursos económicos y administrativos para el correcto funcionamiento de la Institucionalidad (CC, T-306/11, 2011).

2.1.3.3.3 Permanencia

De acuerdo con González (2007) en el sistema educativo la permanencia consiste en todas aquellas condiciones que permiten la completa satisfacción de los menores de edad de su derecho y los objetivos de la educación en los contextos político y social. Así mismo la garantía en el servicio educativo fundamentada en el acceso a la educación entre los sujetos al interior del sistema educativo y el pleno ejercicio de los propósitos de la educación (Sarramona, 2000).

El Consejo Danés para Refugiados (2021) interpeló a los establecimientos educativos para que admitan a los estudiantes venezolanos, aunque ellos no tengan su visa para estudios y que también en los programas de permanencia, no se les pueden excluir por su nacionalidad o procedencia.

2.1.3.3.4 Adaptabilidad

La adaptabilidad se refiere a la compatibilidad en las exigencias y condiciones específicas de los alumnos para la educación en distintos contextos sociales y culturales (Köster, 2016).

En cuanto a la adaptación escolar Lewis, et al. (2004), apoyan que se puede caracterizar por conductas de dedicación al aprendizaje y la disciplina, con comportamientos empáticos hacia el maestro, el aula y en general con el ambiente escolar favoreciendo la motivación hacia el estudio. Es así como los estudiantes presentan dificultades para trabajar en grupo, no tienen habilidades sociales asertivas y en general les cuesta tener un buen rendimiento académico (Juvonen & Wentzel, 1996).

El Ministerio de Educación Nacional (2002) concluyó en que la adaptación se convierte en un proceso complejo y en él hace parte fundamental los docentes, quienes a su vez repercuten en las relaciones entre pares y en el comportamiento individual del niño, de manera que, puedan prevenir los comportamientos antisociales y perturbadores de los menores. En este sentido, el docente en la planeación curricular debe generar acciones tendientes a apoyar al niño en su proceso de adaptación adecuado mediante actividades donde se construyan relaciones positivas con sus pares que redunden en la estabilidad, generándole más seguridad y confianza. De otra parte, a las instituciones educativas también les corresponde diseñar programas estrategias que promuevan la igualdad y puedan atender a los requerimientos e intereses particulares en cuanto a educación de los estudiantes migrantes.

2.1.3.3.5 Aceptabilidad

La aceptabilidad incluye la calidad de la educación, caracterizada por desplegar unos contenidos fundamentados en la Constitución Política y los derechos humanos. En este sentido, una educación aceptable debe “englobar la calidad de la educación, relacionados a seguridad y salud, o cualidades profesionales de los docentes “(Tomasevski, S.f, p.21).

Por lo anterior, cada Estado debe promover la aplicación de modelos de educación inclusivos que permitan la atención educativa a los menores provenientes de comunidades migrantes y se hace imprescindible que los docentes validen y respeten la diversidad y prevengan la discriminación debida a diversas causas entre ellas, la nacionalidad. Por consiguiente, una educación aceptable tiene que ver con la forma y el contenido curricular y las metodologías de enseñanza de forma que sean contextualizados, diversificados y adecuados para responder a las necesidades y a los intereses de los alumnos (Köster, 2016).

2.2 Competencias socio emocionales

El segundo componente de este trabajo se ocupa de las competencias de tipo socioemocional. Enseguida se abordan la definición, la clasificación y algunas perspectivas teóricas que permiten conceptualizarlas.

2.2.1 Definición de competencias emocionales

Con el impulso de la globalización, las políticas educativas han tomado en cuenta las características individuales y como parte de ellas, las competencias socio emocionales. Por esto que en este apartado se hace una revisión teórica en torno a éstas.

La evolución de las competencias socio emocionales posibilita “a las personas conocerse mejor a sí mismas, manejar sus emociones, trazarse metas y avanzar hacia ellas, construir mejores relaciones con los demás, tomar decisiones responsables en su vida, disminuir la agresión y aumentar la satisfacción con su vida” (Ministerio de Educación Nacional, 2017, p. 5). Para la promoción de este tipo de competencias, es fundamental el aprendizaje de habilidades algunas de las cuales consisten en la capacidad para percibir, cooperar, ser asertivo, amigable y no agresivo. Así mismo que estas habilidades enriquezcan la competencia interpersonal y el desempeño psicológico general.

El concepto de competencia socio emocional surge de los avances en las propuestas teóricas sobre inteligencia emocional la cual se entiende como la “capacidad de regular, controlar, facilitar y utilizar las emociones propias y ajenas” (Mayer & Solovey, 1997). Por su parte, Rendón (2015) las define como “las actuaciones sociales y emocionales de los sujetos de forma ética en diferentes contextos y situaciones problemáticas” (p. 240), mientras que Muñoz (2000) propone que se definan como “la capacidad para relacionarse de forma positiva, cooperativa y armónica con los otros” (p. 317). Las competencias socio emocionales, de acuerdo con Bisquerra (2003), hacen parte del “conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (p. 22). Ésta entonces será la definición teórica de competencias socio emocionales que se servirá de base para la comprensión de este trabajo.

2.2.2 Clasificación de las competencias socio emocionales

La emoción repercute directamente en el comportamiento y por conciencia del mismo sujeto puede regularse mediante el razonamiento de forma que el sujeto mismo es consciente de sí, de lo que siente y piensa, logrando la integración del pensamiento con la emoción, lo cual es elemento esencial para el autocontrol (Dueñas, 2002). Goleman (1999) propone dos procesos constitutivos en la habilidad de la autoconsciencia emocional. En primer lugar, el reconocimiento de los estímulos y sus efectos y, en segundo lugar, comprender los efectos emocionales producidos en el sujeto a través de la racionalización. De esta manera, la habilidad de autoconsciencia emocional se refiere al reconocimiento del sujeto sobre sus propios sentimientos, mediante la habilidad para reconocer, etiquetar y expresar las emociones asertivamente en respuesta a los estímulos del entorno.

El desarrollo de los estudios socioemocionales nos acerca a mirar una realidad a partir de los migrantes los cuales muestran diferentes variaciones de sus relaciones afectivas, emocionales y sociales y que en los diferentes autores permean la realidad por ellos vividos. El acercamiento a estas realidades

sociales nos involucra con el investigado, pero además se comienzan a ver de cómo es la afectación del entorno social.

2.2.3 Modelo explicativo de las competencias socio emocionales

Enseguida se presenta una breve revisión acerca del Modelo de Bisquerra y Pérez como modelo explicativo más representativo de las competencias socioemocionales.

2.2.3.1 Modelo de Bisquerra y Pérez

Bisquerra y Pérez (2007), en cuanto a las competencias emocionales, sugieren que se constituyen en todos aquellos conocimientos, las actitudes, las capacidades y las habilidades necesarias para expresar, comprender, tomar conciencia y regular de forma asertiva las manifestaciones de carácter emocional que permiten promover el bienestar personal. En esta propuesta teórica las competencias emocionales se agrupan en cinco categorías: a) la conciencia emocional, b) la regulación emocional, c) la autonomía personal, d) la inteligencia interpersonal y e) las habilidades de vida y bienestar.

La conciencia emocional trata de la destreza que tienen las personas para tomar conciencia con respecto a sus emociones propias y de reconocer el ambiente emocional en un determinado contexto. A su vez implica otras competencias en las que se incluye el reconocimiento de las emociones, nombrar las emociones, comprenderlas en los demás e identificar la relación que existe entre los componentes emocional, cognitivo y comportamental. En segundo lugar, la regulación emocional propone estrategias que permitan afrontar y dar lugar a emociones positivas; también implica otras competencias en las que se incluye la manifestación emocional apropiada, el autocontrol de las emociones y el manejo adecuado del conflicto, las habilidades para el afrontamiento de distintas situaciones cotidianas y la competencia para dar lugar a emociones positivas. En tercer lugar, la autonomía emocional que consiste en todas aquellas características para la gestión de las emociones propias, incluyendo la autoestima, la actitud

positiva ante la vida, la responsabilidad, la capacidad para analizar críticamente las normas sociales, la capacidad para buscar ayuda, y en general todo lo concerniente a la autoeficacia personal y otros elementos como: el aprecio por sí mismo, la automotivación, la auto eficiencia, la resiliencia y el análisis crítico de las reglas de comportamiento social. En cuarto lugar, la competencia social que consiste en la destreza para mantener relaciones asertivas con las demás personas y la capacidad para establecer las relaciones positivas con los demás de acuerdo a la comunicación emocional, las actitudes prosociales, el respeto, la asertividad y otros. En quinto lugar, las competencias para el bienestar entre las cuales se incluyen la capacidad de asumir conductas apropiadas y responsables para la solución de problemas de tipo personal, familiar, profesional y social, orientados al mejoramiento del bienestar. En general es la habilidad para suscitar experiencias agradables para el individuo (Pérez et al., 2010).

A partir de esta revisión teórica se reconoce que la inclusión educativa de emigrantes y el desarrollo de competencias de corte socioemocional en la labor pedagógica por parte de los maestros son temas relevantes dado que es a ellos a quienes les corresponde liderar la generación de entornos educativos equitativos y acogedores. En primera instancia porque deben garantizarles a los niños migrantes el acceso a la educación, adaptar el currículo donde se permita valorar la diversidad cultural entre los estudiantes, brindar oportunidades para el apoyo psicosocial de manera que los niños puedan superar las situaciones traumáticas ocasionadas por la migración. En segundo lugar, en cuanto a la dinamización de las competencias socioemocionales favoreciendo tanto la empatía como la comprensión de las vivencias de los niños ante la migración, la gestión de las propias emociones y la creación en los espacios de clase seguros y acogedores para los estudiantes. De acuerdo a lo anterior en el quehacer pedagógico se fomenta la inclusión intercultural en actividades como: Izadas de bandera, fechas relevantes (día de la raza, día de la afrocolombianidad, día del niño, literatura, dramatizaciones puestas en escena de diferencias regionales), trabajos en grupo, tertulias motivadas.

3. Capítulo III: Metodología

3.1 Paradigma

El paradigma de investigación en el que se circunscribe este trabajo es el positivista porque el investigador genera el conocimiento a partir de la relación sujeto-objeto de forma directa. En relación a este aparte tomamos la visión del positivismo de Comte, el cual genera el conocimiento a partir de la experiencia, usando el método de comprobación por medio del método científico, esto opera según el mundo, llevando a un análisis de la sociedad en general. En esta apreciación, el paradigma busca la verdad objetiva y sin ningún interés, usando la observación y experiencia de aplicación en el aspecto social educativo de una realidad en el aula de clase del docente frente a los estudiantes, en especial los migrantes que son grupos minoritarios en espacios de mayoría de educandos nacionales, la medición de los datos del trabajo usó un cuestionario tipo encuesta y la comprobación empírica para poder predecir, comprobar y explicar el problema frente al proceso educativo. El sujeto es el docente y el objeto está configurado por los conocimientos y la práctica pedagógica del mismo profesor con los educandos migrantes, ya que en la institución educativa se encuentra un número alto de esta población vulnerable. En este sentido, para el caso de esta investigación se contempla que los razonamientos sobre la política educativa colombiana de inclusión son los fenómenos susceptibles de ser caracterizados y analizados en relación con los docentes y en la práctica pedagógica con migrantes venezolanos.

3.2 Enfoque

Para llevar a cabo este trabajo se hace desde un enfoque descriptivo – interpretativo, puesto que la intencionalidad consiste en analizar, comprender e interpretar los conocimientos sobre lo socioemocional y la práctica pedagógica frente a los migrantes relacionadas en torno a la política educativa colombiana de inclusión y el grupo de profesores de la institución educativa (Tamayo, 2003, p. 46). Este enfoque permite registrar por medio del uso de la herramienta, el sentir del docente frente a la realidad de lo socioemocional en el aula, y dónde esto aborda al educando. Los alcances de este

trabajo se circunscriben bajo la perspectiva descriptiva, ya que se propone la indagación en torno a la definición y la clasificación de los conocimientos anteriormente referenciados que tienen los docentes bajo el análisis del investigador en torno a la política educativa de inclusión con migrantes. La interpretación busca construir los sentidos y la percepción de la realidad a partir de la experiencia docente con los estudiantes migrantes, en ese ámbito la realidad y la práctica son incorporados desde el enfoque y proyectados hacia el resto de la metodología. Es importante resaltar que lo social abarca la educación socioemocional y el saber pedagógico del docente frente a los migrantes. En este sentido, la investigación se encamina a efectuar el registro para describir sistemáticamente los conocimientos y la manera en que se evidencia en el ejercicio pedagógico y el manejo que tienen los docentes sobre la política educativa de inclusión particularmente para el avance de las competencias socioemocionales en alumnos migrantes. (Tamayo, 2003).

3.3 Método

Este estudio se cataloga en el método cuantitativo en cuanto se hace la medición de las variables sobre la política educativa de inclusión que implican adaptabilidad, aceptabilidad, permanencia, asequibilidad y accesibilidad, posteriormente sobre la inclusión migratoria, donde se aborda el desplazamiento y la migración; en tercer lugar, sobre la competencia socioemocional, donde se incluyen otras competencias que se refieren a la conciencia, la regulación, la autonomía y en general para la interacción con los demás y para conducir la propia vida. La medición de estas variables se profundiza en el análisis de los resultados. En este sentido este tipo de método es secuencial y se siguen unos pasos en orden riguroso que consiste desde el planteamiento de la pregunta problema, la medición de las variables y luego del análisis, se fijan unas conclusiones (Hernández, Fernández & Baptista, 2010).

Para continuar en el marco de la descripción del método, el uso de las variables que a continuación analizaremos nos introduce a la elaboración del instrumento donde se realiza en primera

instancia una prueba piloto las posibles deficiencias frente a las variables y obtención de los datos necesarios para realizar la investigación. A partir de esto, se presenta a diferentes expertos para la revisión, los cuales eran docentes de la facultad de educación de la Universidad Gran Colombia y asesores de nuestro proyecto durante el periodo de directores de nuestra tesis y luego de ser avalados comenzar a realizar la respectiva aplicación a los docentes para obtener los datos. La elaboración de dicho elemento fue realizada en forma de cuestionario buscando abarcar las variables necesarias para el estudio del proyecto de investigación y usando la escala de Likert, la cual es psicométrica y que sirve para medir las actitudes, opiniones o creencias en este caso de los docentes.

En ese plano operacional las variables de conceptualización comienzan a abarcar lo relacionado con el instrumento diseñado y relacionado con la práctica docente donde el docente a partir de su experiencia comienza a ver como por ejemplo el estudiante es afectado por la parte socioemocional y el nexo con el entorno, lo cual lo acerca a la variable de política de inclusión con sus subtemas como la adaptabilidad (Herrera y Herrera, 2003), La aceptabilidad manifiesta en el uso y la aplicación de los planes de estudio y el estilo de enseñanza apropiadas para el entorno cultural del migrante y los padres o familiares cercanos del estudiante (Rodino, 2015). La permanencia en el entorno educativo de los estudiantes se refleja en las plataformas nacionales de matrícula denominado en Colombia SIMAT, generando derechos a estar en el sistema educativo (OEA, 2003). La asequibilidad hace referencia a la gratuidad y la obligatoriedad de la educación para los niños en edad escolar, en especial a poblaciones vulnerables. Este principio debe garantizar la oferta educativa y las circunstancias para el aprendizaje de los estudiantes y las condiciones adecuadas para estudiar, donde lo público debe ofertar un servicio de calidad (MEN, 2017) y ya por último frente a la línea de las políticas educativas de inclusión esta la accesibilidad que debe superar la exclusión y discriminación por las partes, y buscando siempre los mecanismos incluyentes dando relevancia al derecho a la educación sin barreras de ninguna índole (MEN, 2017).

Frente al hecho de la migración se debe tener claro los lugares de residencia, los cuales pueden ser dentro o fuera del país, donde el deseo de salir puede ser forzado o por libertad frente al cambio territorial, posiblemente por los parámetros económicos o por movimientos voluntario de los seres humanos. La población en estudio en la Institución educativa sufre de constantes cambios a raíz de la política económica del país de origen, pero en otros aspectos la violencia afecta estos desplazamientos migratorios y el desplazamiento forzado que en muchas ocasiones son procesos de trasgresión de los derechos humanos (OIM, 2019).

Y ya para terminar estas variables de análisis las competencias socioemocionales están supeditados a una seria comprensión de los individuos frente al control tanto de sus propios sentimientos como de sus comportamientos para conducirse bien con sus pares (Centro MidState, 2009). En este marco de las competencias aparecen relacionados la conciencia emocional, la autonomía emocional y la competencia social (Bisquerra, 2020).

Para continuar con la relación del método, el autor que a continuación se usa establece una relación de pasos y que sumado a lo realizados por los investigadores comienzan a afrontar una realidad. En este sentido Monje (2011) indica que para adelantar investigaciones cuantitativas se implementan cinco fases que incluye: 1. Fase conceptual en la cual se efectúa la formulación y delimitación del problema, la exploración de la literatura y la elaboración del marco teórico se realiza en diferentes etapas del proceso y asesorado por diversos docentes de la universidad dándonos sus aportes a la búsqueda en los diferentes buscadores académicos y resaltando la importancia del problema de la inclusión de migrantes en las políticas educativas. 2. Fase de planeación y diseño que supone la escogencia de un diseño de investigación, el cual por la cantidad de propuestas realizadas en la universidad y el estilo trabajado por los asesores de investigaciones se toma la decisión de separarse y buscar una nueva línea de aprendizaje en los procesos de los métodos estadísticos tomando como base lo cuantitativo. Nuestra población es tomada a partir de la experiencia y práctica de uno de los

investigadores en la institución educativa y la vigencia del problema de investigación, eligiendo el método y el instrumento apropiado según el número de docentes de la sede principal. El instrumento presenta una elaboración de forma empírica, tomando las variables de política educativa, migración y competencias socioemocionales, este instrumento se crea en clase y es revisado en primera instancia por unos de los asesores, es valorado en la Universidad. El siguiente paso, es hacer una prueba con 10 docentes para revisar la coherencia de las preguntas y por último es revisado por el segundo asesor dándole el visto bueno para la aplicación del cuestionario.

En este proceso aplica el instrumento realizando de forma escrita y realizando entrevista uno a uno a los docentes que pertenecen a la sede central de la institución educativa.4. Fase analítica en la cual se realiza el examen de los datos y la interpretación de los resultados. Los datos son analizados y agrupados por cada variable dando respuestas al sentir de los docentes frente a la pregunta.5. Fase de difusión donde se lleva a cabo la comunicación de las observaciones alcanzadas.

Teniendo en cuenta el proceso del método para la obtención de datos suministrados por la encuesta se busca analizar los elementos arrojados por las encuestas

La presente investigación se propone examinar los conocimientos y la práctica pedagógica que tienen los profesores de la institución educativa Ciudadela Sucre, con respecto a la influencia que ejerce la política inclusiva de educación en Colombia para el fomento de las competencias socioemocionales en estudiantes migrantes inmersos en el sistema educativo colombiano, para lo cual se implementa desde un diseño descriptivo cuantitativo en donde se recolectan los datos con un cuestionario que serán analizados para dar respuesta a la interrogante de investigación que da lugar a este estudio con el fin de producir resultados confiables.

3.4 Técnica

Para la obtención de la información en este estudio se hace mediante la técnica del cuestionario, teniendo en cuenta que este tipo de instrumentos permiten recoger información

organizada, a través de la cual se miden las variables en estudio: la aceptabilidad, la permanencia, la asequibilidad, la accesibilidad. Según Lacave et al (2016), la utilización del cuestionario nos presenta ventajas a las propiedades psicométricas entre ellas lo relacionado a la construcción debe tenerse en cuenta los sujetos a evaluar, la temporalidad, el contenido y las herramientas a usar. Para darle la validez se realiza una validación con juicios de expertos los cuales en nuestro caso fueron dos docentes de la facultad de educación la de Universidad Gran Colombia, aclarando que se realizaron las correcciones pertinentes sobre redacción, coherencia en las variables frente a la investigación dándole validez al contenido del cuestionario.

En este sentido, esta investigación se dirige a los docentes de básica primaria, básica secundaria y media vocacional de la sede principal, quienes se encuentran localizados en la institución educativa Ciudadela Sucre de Soacha, empleando el método de investigación cuantitativo y cuyo procedimiento se describe en los posteriores apartados.

El proceso de construcción del Instrumento presento tres procesos: 1. La búsqueda de información relacionada con política educativa de inclusión, la población emigrante y las competencias socioemocionales las cuales presentaban unas subcategorías las cuales describimos en el párrafo sobre la recolección de los datos, este acercamiento nos presenta la información en la relación de causas (variables independientes) y efectos (variables dependientes) (Hernández,1991, p.188) esta percepción de las tres categorías nos muestran la relación frente al hecho de mostrar como los docentes conocen estas políticas y la relacionan con las competencias socioemocionales en los emigrantes venezolanos de la institución educativa. 2. La realización de la prueba piloto se realizó para revisar la coherencia de las preguntas relacionadas al cuestionario en su aspecto técnico, aplicándosela a 10 docentes diferentes de la institución. Esto fue corregido por los investigadores para la aplicación final. 3. Diseño final del instrumento para el aval del juicio, dado por los docentes Abel Espinosa y Angela Camargo exasesores

de la tesis de grado durante los diferentes trancursos de proyecto, los cuales los validaron con otros profesionales cercanos a la experiencia laboral de cada uno de ellos.

El instrumento permite recolectar la información en un día, hace que la privacidad y anonimato de los docentes participantes frente a la respuesta se puedan analizar de forma global y sin dificultades a la persona y además los cambios de asesores, nos hacen variar las categorías iniciales política de inclusión, migrantes y competencias socioemocionales, y las subcategorías referenciadas en el instrumento relacionadas en cada categoría. Así mismo las respuestas pueden ser dadas por ellos de manera libre, sin presión y finalmente, con el cuestionario se puede indagar en torno a diversos aspectos de un mismo tema dado que se pueden plantear bastantes preguntas sobre éste y no hay límite de tiempo para ser contestadas, en este caso sobre los conocimientos de la política educativa de inclusión con emigrantes y las prácticas pedagógicas relacionadas a lo socioemocional

Para la recolección de los datos de este estudio, se empleó un cuestionario que tiene 42 preguntas con una escala tipo Likert: Totalmente de acuerdo, De acuerdo, Indeciso, En desacuerdo y Totalmente en desacuerdo. En el análisis de los datos se toman los más relevantes en las categorías para poder anexarlos y realizar un análisis más preciso frente a las categorías y no en relación a sus subcategorías como serían por ejemplo los ítems de las competencias socioemocionales los cuales son 6 competencias. La puntuación más alta posible en la escala es de 210 y el más bajo de 42. Los ítems que conforman el cuestionario están agrupados para obtener información en torno a las variables relacionadas con la política educativa de inclusión en la que se incluyen la adaptabilidad, la aceptabilidad, la permanencia, la asequibilidad y la accesibilidad; con relación a la inclusión migratoria donde se aborda el desplazamiento y la migración y finalmente, sobre las competencias socioemocionales. (ver anexo B). La operacionalización de dichas variables (las variables son dependientes de las principales de la investigación; política de inclusión educativa , migración y competencias socioemocionales) las cuales fueron analizadas con anterioridad pero basta con

recordar que la interrelación de las variables pueden llevar a conclusiones relacionadas con el problema planteado, el cual indica el desconocimiento de políticas públicas y los procesos administrativos evidentes en la institución educativa, además el análisis de las variables al ser retomados y consultados con los expertos nos dan el aporte de búsqueda de la información que nos es necesaria para esta fase del proyecto el cual podría expandirse para otros proyectos o análisis de casos en otras instituciones educativas.

3.5 Población y Muestra

Esta investigación se efectuó con docentes que se desempeñan en diferentes niveles educativos, ya que realizar la muestra por sectores nos darían una información más reducida en relación al instrumento, cada docente puede tener en promedio de estudiantes emigrantes entre 2 y 3 estudiantes venezolanos, en la sede principal de la institución educativa Ciudadela Sucre de Soacha en Cundinamarca. Este colegio está ubicado en la comuna 4 de Soacha, perteneciente a un nivel socioeconómico 0 a 2. La población se encuentra conformada por 38 maestros vinculados a la institución educativa Ciudadela Sucre de Soacha. Todos ellos poseen título de pregrado y una proporción con nivel de especialización y maestría. El total de cuerpo docente está constituido por personas de ambos sexos cuyas edades están de los 25 a los 59 años.

La muestra es no probabilística intencionada o por conveniencia donde se toman deliberadamente aquellos casos posibles que acepten ser incluidos por la disponibilidad de cada uno de los sujetos para el investigador. Según Hernández, Fernández y Baptista (2010), entre las ventajas que tiene una muestra no probabilística es que para determinados diseños de investigación no requiere la representatividad de sujetos de la población, sino más bien la cuidadosa y controlada elección de los casos con las condiciones definidas con anterioridad a la hora de efectuar el planteamiento del problema.

Procedimiento para la obtención de los datos. La manera como se hace la recopilación de los datos y así contestar a la pregunta de investigación es la siguiente:

1. Se informa a las directivas de la universidad los objetivos y alcances de este estudio y se solicitarán los permisos correspondientes para llevarlo a cabo.
2. Se recopila el listado de los docentes de la institución educativa Ciudadela Sucre de Soacha en Cundinamarca. Este listado se empleará como referente para concretar el tamaño de la muestra.
3. Se invita a los docentes de la institución educativa Ciudadela Sucre de Soacha en Cundinamarca, a participar en la investigación con la previa autorización de las directivas. Se les explicará de manera amplia los objetivos, así como la reserva de los resultados obtenidos. Aquellos docentes que decidieran no participar en el estudio no serán objeto de sanción por parte de ninguna autoridad.
4. Enseguida, se lleva a cabo la conformación de la muestra para estudio, proveniente de la población constituida por todos los docentes de la institución educativa Ciudadela Sucre de Soacha en Cundinamarca.
5. A través de la reunión directa se convocó a los docentes para diligenciar el cuestionario y así recoger los datos. Se dispuso del cuestionario en medio impreso para ser contestado por cada uno de los participantes. La aplicación se realizó en varias jornadas de 60 minutos. Además, se solicitó la firma del “consentimiento informado” para garantizar que los participantes manifiestan su intención y deciden participar voluntariamente, después de haber comprendido la información recibida en cuanto a los objetivos y el proceso para el desarrollo de la investigación.
7. Una vez aplicado el cuestionario se procedió a la puntuación de cada pregunta y a la calificación general.

Análisis de datos. Para efectuar el tratamiento de los datos en cuanto a análisis e interpretación, se compiló la información obtenida a través del instrumento. Luego de recoger todos los

resultados mediante el cuestionario, donde se identificaron las frecuencias y los porcentajes con respecto a los datos demográficos y las respuestas a cada uno de los ítems del cuestionario. Mediante tablas se hizo la presentación de los datos cuyo análisis de los datos se realizó con el apoyo en hojas de cálculo con EXCEL como sistema operativo informático de Windows, posteriormente los resultados fueron interpretados.

4. Capítulo IV: Análisis y Discusión de Resultados

En este apartado se expone el análisis de los datos obtenidos del cuestionario aplicado a los docentes, con base en las variables descritas en el apartado anterior: política educativa de inclusión, inclusión migratoria y competencias socioemocionales. Una vez aplicado el cuestionario se efectuó al tratamiento de los datos mediante la tabulación de las respuestas recibidas en cada uno de los ítems, estableciendo porcentajes estadísticos. Inicialmente, se presenta la caracterización de los docentes y, posteriormente, la información por cada una de las variables. Los docentes en su totalidad no presentaron abstención a ninguna de las preguntas realizadas en el cuestionario.

4.1 Caracterización de los Docentes

Tabla 1

Docentes según sexo

Sexo	Frecuencia	Porcentaje
Hombre	14	36,84%
Mujer	24	63,16%
Total	38	100%

En la Tabla 1 se presentan los docentes según sexo de manera voluntaria, participando la totalidad de los 38 encuestados. El mayor porcentaje de los participantes que respondieron el cuestionario concierne a mujeres 63,16%, entre tanto el 36,84% atañe a hombres.

Los rangos de edad de los docentes se presentan en la Tabla 2. El mayor porcentaje de los docentes encuestados se encuentra entre los 40 a 50 años (47,37%), mientras que el menor porcentaje se encuentra con edades en más de 50 años (18,42%). Se resalta que la mayor proporción de docentes se encuentra en edades por encima de los 40 años a partir de lo cual se reconoce que hay un mayor

grado de experiencia en el grupo de encuestados, lo que a su vez puede indicar que los docentes de mayor edad pueden tener así mismo mayor experticia en su desempeño pedagógico y en el conocimiento de la política de inclusión.

Tabla 2

Rango de edad

Edad	Frecuencia	Porcentaje
25 – 40	13	34,21%
40 – 50	18	47,37%
Más de 50	7	18,42%
Total	38	100%

El instrumento empleado consta de 42 preguntas cuya escala valorativa se definió entre 1 a 5 y que fueron contestadas por 38 docentes. El análisis se presenta en tablas a fin de tener una visión global de los datos obtenidos en cada ítem.

4.2 Política Educativa de Inclusión

Para esta parte del cuestionario con respecto a la política educativa de inclusión se generó un grupo de preguntas con igualdad de medidas que indagaron en torno a la adaptabilidad, la aceptabilidad, la permanencia, la asequibilidad y la accesibilidad, en relación al reconocimiento de la política de inclusión.

Adaptabilidad. En cuanto a la adaptabilidad, en el cuestionario se obtuvo información para esta variable mediante las primeras tres primeras preguntas: ¿Realiza usted actividades que fomenten la presentación de los estudiantes que llegan nuevos al aula?, ¿Examina la historia social del estudiante

para realizar los debidos procesos?, y, ¿El proceso educativo que trae el estudiante migrante venezolano se asimila al colombiano?

Los resultados respecto a la adaptabilidad se presentan en la Tabla 3. Estos datos indican que la mayor proporción de los docentes (39%) reporta estar de acuerdo en que realiza actividades que fomentan la presentación de los estudiantes que llegan nuevos al aula, que procuran obtener la mayor cantidad de información respecto al ámbito sociocultural de sus estudiantes, a fin de tener más elementos para el análisis de las situaciones concernientes al proceso educativo; así como también reconocen las diferencias entre ambos sistemas educativos y que para los estudiantes puede resultar más compleja su adaptación al contexto colombiano, siendo positivo en el quehacer pedagógico; sin embargo, el 13 % está indeciso y el 18% en desacuerdo. El anterior resultado indica que este porcentaje de docentes posiblemente no aplica prácticas ni actividades relacionados con la adaptabilidad del migrante.

Tabla 3

Resultados respecto a la adaptabilidad

Alternativas Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente en desacuerdo	7	6
En desacuerdo	20	18
Indeciso	15	13
De acuerdo	45	39
Totalmente de acuerdo	27	24
Total	114	100

Estos resultados confirman que los docentes deben brindar las posibilidades a los estudiantes migrantes para que sean acogidos y puedan participar de una educación digna y de alta calidad, como lo indica en el estudio realizado por Llorent, Zych & Varo (2020) en encuesta a profesores.

Aceptabilidad. En el cuestionario se consiguió información en cuanto a la aceptabilidad mediante las preguntas: ¿En las actividades pedagógicas usted favorece las buenas prácticas de trabajo en equipo?, ¿La población migrante se integra con facilidad en las actividades del aula?, ¿La familia del estudiante migrante contribuye a mejorar los procesos académicos en el aula? y ¿La Institución Educativa cuenta con los recursos pedagógicos para la atención de la población migrante?

Los resultados respecto a la aceptabilidad se presentan en la Tabla 4 los cuales indican que la mayor proporción de los docentes (35%) están de acuerdo en gran medida que, mediante su ejercicio pedagógico, favorecen las buenas prácticas de según el grado a que tienda el docente, el contenido curricular y planeación pedagógica estipulada por la institución educativa. La población migrante se integra con facilidad en las actividades del aula y reconocen el aporte significativo que ejerce la familia en el proceso educativo académico. También resaltan la falta de recursos pedagógicos para apoyar a la población migrante, siendo una realidad de la Institución educativa para la atención de los estudiantes de población vulnerable.

Tabla 4

Resultados respecto a la aceptabilidad

Alternativas Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente en desacuerdo	7	5
En desacuerdo	32	21
Indeciso	26	17
De acuerdo	53	35

Totalmente de acuerdo	34	22
Total	152	100

Estas respuestas permiten deducir la aceptabilidad como un componente de la educación impartida de manera que es valorada tanto por los estudiantes como por los padres y los diferentes actores educativos y a su vez conducen a asumir métodos pedagógicos apropiados con relación a la educación inclusiva.

Permanencia. Los datos en cuanto a la permanencia, se obtuvieron en el cuestionario mediante las preguntas: ¿Usted conoce los derechos de los estudiantes migrantes en Colombia?, ¿Está de acuerdo como las orientadoras hacen la valoración académica al estudiante migrante venezolano, para ser ubicado en un grado escolar en Colombia?, y, ¿Teniendo en cuenta las diferencias sociales de la población migrante, usted aporta al cambio social desde el quehacer pedagógico?

Tabla 5

Resultados respecto a la permanencia

Alternativas Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente en desacuerdo	8	7
En desacuerdo	16	14
Indeciso	23	20
De acuerdo	44	39
Totalmente de acuerdo	23	20
Total	114	100

Los resultados respecto a la permanencia son presentados en la Tabla 5, cuyos datos indican que la mayor proporción de docentes (39%) está de acuerdo en que conoce los derechos de los alumnos

migrantes. Igualmente consideran que la valoración académica al estudiante migrante venezolano para ser ubicado en un grado escolar en Colombia en primera instancia debe corresponder a un equipo de docentes para realizar la valoración académica mientras que la labor de las orientadoras debe enfatizarse en los componentes de tipo psicosocial emocional y en las interacciones sociales de los estudiantes. También los profesores reconocen que con su labor contribuyen al cambio social. Estos resultados permiten deducir que la permanencia dentro del sistema educativo de todos los estudiantes migrantes se suscita, en la medida que los docentes atienden integralmente con pertinencia y con calidad conforme a los lineamientos establecidos por los organismos del estado. Es necesario crear otras herramientas que nos permitan hacer un trabajo conjunto con docentes y orientadoras.

Asequibilidad. Para la obtención de datos en cuanto a la asequibilidad, en el cuestionario se logró información para esta variable mediante las preguntas: ¿Considera que el sistema educativo colombiano garantiza la educación a las poblaciones migrantes venezolanos?, ¿Cree usted que el sector público cubre la demanda para atender a los estudiantes migrantes? y ¿Considera que el sector educativo público ofrece todas las herramientas y materiales adecuados para el aprendizaje de los estudiantes migrantes venezolanos?

Tabla 6

Resultados respecto a la asequibilidad

Alternativas Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente en desacuerdo	11	10
En desacuerdo	18	16
Indeciso	21	18
De acuerdo	40	35
Totalmente de acuerdo	24	21

Total

114

100

En la Tabla 6 se presentan los resultados respecto a la asequibilidad, los cuales revelan que la mayor proporción de los docentes (35%) está de acuerdo en que el sistema educativo colombiano garantiza la educación a las poblaciones migrantes venezolanos, que el sistema educativo en el sector público cuenta con las condiciones pertinentes y apropiados para brindar la educación a los estudiantes migrantes y se percibe mayor favorabilidad en que el sector público dispone de herramientas y materiales adecuados para el aprendizaje en los menores migrantes.

Los datos permiten deducir que los establecimientos educativos y sus maestros no deben poner obstáculos para la educación de los niños migrantes, sino fomentar una educación inclusiva. En este sentido debe asegurarse que haya la adecuada infraestructura con suficientes cupos para atender a los niños que obligatoriamente tuvieron que radicarse en lugares distintos a su país de origen. También indica que es conveniente asegurar que los maestros estén adecuadamente formados para dar respuesta a las necesidades educativas de la población migrante.

Accesibilidad. La obtención de datos en cuanto a la accesibilidad, en el cuestionario fue mediante las preguntas: ¿Considera que el decreto 1421 de 2017 favorece a los estudiantes migrantes venezolanos?, ¿Cree que la inclusión de los estudiantes migrantes venezolanos se refleja en la política educativa colombiana? y ¿Usted cree que la institución educativa atiende de manera efectiva la población migrante, teniendo como referente los decretos establecidos?

Tabla 7

Resultados respecto a la accesibilidad

Alternativas Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente en desacuerdo	12	11

En desacuerdo	23	20
Indeciso	29	25
De acuerdo	45	39
Totalmente de acuerdo	5	4
Total	114	100

En la Tabla 7, se presentan los resultados respecto a la accesibilidad, los cuales muestran que el mayor porcentaje de profesores (39%) está de acuerdo en que en los contenidos del decreto 1421 favorecen a los alumnos migrantes. El análisis nos permite afrontar una realidad y es que la asociación del decreto 1421 con la inclusión se relaciona a este tema, pero los docentes no tienen la claridad que la inclusión es un todo con relación a las poblaciones vulnerables. Sin embargo, puede haber confusión en la respuesta de los docentes entendiendo que el decreto 1421 fija la ruta y los parámetros en el beneficio de la atención de niños con condiciones de discapacidad, que en la política educativa colombiana se refleja la inclusión de los alumnos migrantes y la institución está brindando una atención pertinente a los alumnos migrantes. Estos resultados también indican que los maestros adelantan sus acciones educativas sin discriminar o excluir a los niños por su origen, dando la posibilidad de que los niños tengan una educación incluyente. Se identifica que el docente no tiene claridad frente a los parámetros y a qué población vulnerable se incluye en el decreto 1421, el cual hace referencia en su mayoría a la población con necesidades dirigidas a la discapacidad.

4.3 Inclusión Migratoria

En el cuestionario se encuentran varias preguntas que indagaron en torno al desplazamiento y la migración como parte de la variable inclusión migratoria.

Desplazamiento. Con respecto al desplazamiento como subvariable en la inclusión migratoria, en el cuestionario se obtuvo información para esta variable mediante las preguntas: ¿La familia informó a la institución educativa si su desplazamiento de Venezuela a Colombia fue violento?, ¿Se interesa en saber el motivo del desplazamiento del estudiante migrante venezolano? y ¿Conoce usted las políticas que benefician a la persona y/o población en condición de desplazamiento?

Tabla 8

Resultados respecto a desplazamiento

Alternativas Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente en desacuerdo	27	24
En desacuerdo	32	28
Indeciso	30	26
De acuerdo	20	18
Totalmente de acuerdo	5	4
Total	114	100

Los resultados respecto al desplazamiento como parte de la inclusión migratoria se incluyen en la Tabla 8, los cuales indican que la mayor proporción de los docentes (28%) se encuentra en desacuerdo en que la familia reporta a la institución educativa que su desplazamiento de Venezuela a Colombia fue violento, en otras palabras, las familias de los niños migrantes no tuvieron un desplazamiento violento de Venezuela a Colombia. Así mismo, los docentes están de acuerdo en que se interesan en saber el motivo del desplazamiento del estudiante migrante venezolano, cuyos datos pueden indicar que el docente profundiza en las condiciones personales de desplazamiento sufridas por los estudiantes migrantes probablemente para ayudarles en su aprendizaje. Y también, la mayoría de los

maestros están de acuerdo en que conocen las políticas que benefician a la población en condición de desplazamiento.

Los resultados están acordes con las directrices institucionales en cuanto ayudar a que los niños no se queden rezagados del sistema educativo, sino que se les ayude a nivelarse para que puedan ingresar en el grado acorde con su edad y, aunque, se ve el interés del docente en fortalecer los procesos educativos se debe fortalecer el trabajo con las familias.

Migración. En cuanto a la migración como subvariable en la inclusión migratoria, en el cuestionario se obtuvo información para esta variable mediante las preguntas: ¿Sabe si el niño o niña está en el sistema de salud colombiano?, ¿Para usted es importante que el sistema educativo reciba a esta población?, ¿En el manual de convivencia se habla de la población desplazada o migrante de otro país?, ¿Recibió usted la formación particular para trabajar con los estudiantes migrantes venezolanos?, ¿La formación que trae el estudiante migrante venezolano puede afectar el rendimiento académico del grado? y ¿Conoce que existen actores institucionales y organismos responsables y/o involucrados en proporcionar y garantizar el derecho a la educación de estudiante migrantes venezolanos?

Los datos en cuanto a migración se presentan en la Tabla 9, los cuales indican que la mayor proporción de los docentes (26%) se encuentra de acuerdo en que conoce que el niño o niña está en el régimen de salud colombiano, que es conveniente que el sistema educativo reciba esta población, que en el manual de convivencia se aborda el tema de la población desplazada o migrante de otro país y que los maestros tienen la formación particular para apoyar pedagógicamente a los estudiantes migrantes venezolanos. Así mismo, reportan estar de acuerdo en que la formación que trae el estudiante migrante venezolano puede afectar el rendimiento académico del grado y que conoce de la existencia de actores institucionales y entes responsables en garantizar que los menores emigrantes venezolanos accedan a la educación.

Tabla 9*Resultados respecto a migración*

Alternativas Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente en desacuerdo	52	23
En desacuerdo	48	21
Indeciso	35	15
De acuerdo	59	26
Totalmente de acuerdo	34	15
Total	228	100

En esta perspectiva, la práctica pedagógica conlleva a tomar conciencia de que la educación inclusiva tiene implícita la multiculturalidad, exigiendo que este tipo de educación posibilite la transformación de estereotipos negativos y en este caso el uso indebido de violencia, manifestaciones de actos y procesos delictivos asociados a una ciudadanía sin posibilidades de desarrollo social, cultural y económico, y llevada a actitudes positivas, enfocadas en la aceptación, equidad y mayor interacción académica y social.

4.4 Competencias Socioemocionales

En el cuestionario se generó un grupo de preguntas con el fin de obtener información respecto a las competencias socioemocionales dentro de las cuales se incluyen la conciencia, la regulación, la autonomía, la competencia social y las competencias para la vida.

Conciencia emocional. Con respecto a la conciencia emocional que hace parte de las competencias socioemocionales, en el cuestionario se obtuvo información para esta variable mediante las preguntas: ¿Observa el comportamiento individual de los estudiantes migrantes en el desarrollo de

actividades escolares?, ¿Dialoga individualmente con sus estudiantes sobre sus necesidades, intereses e inquietudes? y ¿Proporciona espacios en las clases para los estudiantes migrantes venezolanos para que expresen los sentimientos?

Tabla 10

Resultados respecto a conciencia emocional

Alternativas Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente en desacuerdo	5	4
En desacuerdo	11	10
Indeciso	8	7
De acuerdo	60	53
Totalmente de acuerdo	30	26
Total	114	100

Los resultados para la conciencia emocional se muestran en la Tabla 10, los cuales permiten ver que la mayor proporción de los docentes (53%) está de acuerdo en que observa el comportamiento individual de los estudiantes migrantes durante la ejecución de las actividades escolares, que dialoga individualmente con los alumnos acerca de intereses e inquietudes y necesidades en que proporciona espacios en las clases para que los estudiantes migrantes venezolanos expresen los sentimientos. En esta dirección de acuerdo con Villaseñor (2017) los maestros cumplen un rol preponderante en el desarrollo de las habilidades de tipo socioemocional de sus estudiantes, haciendo de ellos personas con altos niveles de auto control, automanejo, comunicación efectiva, con comportamiento pro-social, entre otras; además, estas habilidades representan el conjunto de conductas, actitudes y rasgos de personalidad que propician la capacidad para comprender y manejar adecuadamente sus emociones,

sentir y mostrar empatía hacia los demás, establecer relaciones positivas y tomar decisiones responsables.

Regulación emocional. En el cuestionario se obtuvo información sobre la regulación emocional como subvariable en las competencias socioemocionales mediante las preguntas: ¿Conoce las actitudes comportamentales de los estudiantes migrantes venezolanos?, ¿Los estudiantes migrantes venezolanos comprenden asertivamente las indicaciones del docente para que no se vuelvan reiterativas? y ¿Conoce si los estudiantes migrantes venezolanos ponen en práctica un plan de estudio para mejorar el rendimiento académico?

En la Tabla 11 se presentan los datos referentes a la regulación emocional. Estos resultados muestran que de los maestros (46%), la mayor proporción está de acuerdo en que conoce las actitudes y comportamientos de los alumnos migrantes venezolanos, en que ellos comprenden asertivamente las indicaciones del docente para que no se vuelvan reiterativas y que también ponen en práctica un plan de estudio para mejorar el rendimiento académico.

Tabla 11

Resultados respecto a regulación emocional

Alternativas Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente en desacuerdo	6	5
En desacuerdo	20	18
Indeciso	19	17
De acuerdo	53	46
Totalmente de acuerdo	16	14
Total	114	100

Autonomía emocional. En cuanto a la autonomía emocional, en el cuestionario se obtuvo información para esta variable mediante las preguntas: ¿Favorece la autonomía de los estudiantes migrantes venezolanos en el desarrollo de las clases?, ¿Usted realiza actividades para que los estudiantes tengan opción de elegir? y ¿Usted realiza actividades donde el estudiante pueda desarrollar el pensamiento crítico?

Tabla 12

Resultados en cuanto a autonomía emocional

Alternativas Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente en desacuerdo	1	1
En desacuerdo	12	11
Indeciso	7	6
De acuerdo	60	53
Totalmente de acuerdo	34	30
Total	114	100

En cuanto a autonomía emocional, los datos se exhiben en la Tabla 12 los cuales ponen de manifiesto que la mayor proporción de docentes (53%) se encuentra de acuerdo en que favorecen la autonomía de los alumnos migrantes en el transcurso de las clases, en que planean actividades para que los estudiantes tengan opción de elegir y que realizan actividades donde el estudiante pueda desarrollar el pensamiento crítico.

Estos datos permiten deducir que los profesores consideran que tienen competencias de tipo socioemocional y de orden didáctico que les permiten suscitar el desarrollo de la autonomía emocional entres estudiantes. De igual forma, perciben que su rol, en cuanto al desarrollo de la autonomía, es principalmente de ser guía y modelo de actitudes y comportamientos dando a comprender que no son

transmisores de conocimientos, sino que tienen una función más amplia que implica contribuir a que los estudiantes logren desarrollarse como individuos libres y autónomos conductores de su propia vida.

Competencia social. En el cuestionario se obtuvo información en cuanto a la autonomía emocional, mediante las preguntas: ¿Usted propicia la participación de los estudiantes migrantes en el gobierno escolar?, ¿Incluyen contenidos transversales sobre educación intercultural en sus programaciones de aula?, ¿En las reuniones y jornadas pedagógicas han tratado temáticas sobre los estudiantes migrante venezolanos?, ¿Cómo docente ha detectado rechazo a los estudiantes migrantes? y ¿Considera que los estudiantes colombianos se interesan por conocer las tradiciones socio culturales de los estudiantes migrantes venezolanos?

Tabla 13

Resultados en cuanto a competencia social

Alternativas Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente en desacuerdo	21	11
En desacuerdo	38	20
Indeciso	27	14
De acuerdo	69	36
Totalmente de acuerdo	35	18
Total	190	100

La Tabla 13 incluye los datos en cuanto a la competencia social. Estos datos exhiben que la mayoría de docentes encuestados (36%) está de acuerdo en que mediante su acción pedagógica se propicia la participación de los estudiantes en el gobierno educativo, que incluyen contenidos transversales sobre educación intercultural en sus programaciones de aula, en que en las reuniones y jornadas pedagógicas han tratado temáticas sobre los estudiantes migrantes venezolanos, en que como

docentes han detectado rechazo a los estudiantes migrantes y en que consideran que los estudiantes colombianos se interesan por conocer las tradiciones socioculturales de los estudiantes migrantes venezolanos.

Estos resultados demuestran que los maestros cumplen una función especial en el desarrollo de las competencias de tipo socioemocional en sus alumnos lo cual incluye respeto por los demás, la comunicación receptiva, expresiva y asertiva, compartir emociones y de gestión de las situaciones emocionales y en general el comportamiento prosocial y de cooperación.

Competencias para la vida y el bienestar. Con respecto a las competencias para la vida y el bienestar, en el cuestionario se obtuvo información para esta variable mediante las preguntas: ¿Usted realiza con los estudiantes actividades que propicien el proyecto de vida?, ¿Usted hace reflexionar a los estudiantes migrantes sobre situaciones problema de la vida cotidiana? y ¿Como docente le parece importante que los estudiantes migrantes venezolanos analicen la situación del país de origen?

Tabla 14

Resultados en cuanto a competencias para la vida y el bienestar

Alternativas Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente en desacuerdo	21	11
En desacuerdo	38	20
Indeciso	27	14
De acuerdo	69	36
Totalmente de acuerdo	35	18
Total	190	100

En la Tabla 14 se enseñan los resultados en cuanto a competencias para la vida, donde se evidencia que 36% de los maestros se encuentra de acuerdo en que realizan con los estudiantes

actividades que propician el proyecto de vida, en que hacen reflexionar a los alumnos migrantes sobre circunstancias problemas de la vida diaria y que les parece importante que los estudiantes migrantes venezolanos analicen la situación del país de origen.

Estos resultados, en general sugieren el papel clave de los docentes al reconocerse como actores fundamentales en la educación de las actitudes y las habilidades de los estudiantes para que se actúen adecuadamente en los diferentes ámbitos de la vida y sean competentes en distintos aspectos.

5. Capítulo V: Conclusiones y Recomendaciones

Este estudio dio respuesta al interrogante de investigación ¿Qué conocimientos tienen los docentes de la Institución Educativa Ciudadela Sucre de Soacha en cuanto a la política educativa inclusiva y cómo impacta en el fomento de las competencias de tipo socioemocional de los estudiantes emigrantes?, mediante el análisis de los resultados obtenidos con un cuestionario que incluyó interrogantes en torno a las variables política educativa de inclusión, inclusión migratoria y competencias socioemocionales. La revisión teórica permitió determinar dos categorías amplias para la conceptualización y comprensión de este estudio: la política educativa de inclusión e inmigración y posteriormente acerca de las competencias socioemocionales. Los resultados obtenidos sugieren que los maestros reconocen que su práctica pedagógica impulsa el empleo de métodos educativos apropiados para la atención integral de los estudiantes de manera pertinente y con calidad acorde con los lineamientos del gobierno nacional como parte de la educación inclusiva. Así mismo, se dispone con la infraestructura apropiada para atender a los alumnos vinculados en el sistema educativo de la institución educativa donde se desarrolló este estudio y también que los profesores se perciben como actores fundamentales en la preparación de las actitudes y habilidades socioemocionales de los alumnos para que se desempeñen adecuada y competentemente en los diferentes ámbitos de la vida. Es de

anotar que uno de los investigadores pertenece a la institución educativa, siendo voluntaria la participación de los docentes encuestados en una jornada pedagógica,

Los resultados arrojados del cuestionario en un gran porcentaje fueron positivos por que el actual sistema educativo lo establece así; en la realidad no especifican como trabajar y que directrices seguir en el ámbito de los lineamientos curriculares, en la atención de estudiante emigrante.

Con base en la investigación y los resultados obtenidos da la posibilidad de realizar una segunda investigación debido a que la mayoría docentes del 2025 se posesionaron por el concurso. siendo nuevos en la institución.

Con base en el trabajo realizado se proponen las siguientes recomendaciones:

Se sugiere que los profesores hagan una caracterización de sus alumnos al inicio del año y/o cuando llegue un estudiante nuevo. Es importante que investigue el currículo del país del cual proviene el estudiante migrante para hacer una asimilación de los dos currículos: el nuevo con el de origen. Se recomienda promover la escuela de padres integrando las familias emigrantes para incentivar la corresponsabilidad en proceso educativo de los hijos.

Se recomienda que se incluya un capítulo en el manual de convivencia donde se establezcan los deberes y derechos de la población emigrante y se mejore el liderazgo y participación ciudadana de dichos miembros en la comunidad educativa. Así mismo que se brinde la oportunidad a los estudiantes emigrantes para que participen dentro del gobierno escolar y haya equidad, promoviendo la inclusión.

Se le sugiere a la Institución educativa tener los recursos pedagógicos dirigidos a las prácticas culturales, deportivas, artísticas y todas aquellas que fortalezcan el desempeño académico adecuados y necesarios para la atención del estudiante emigrante, permitiendo al docente crear estrategias para dar uso pertinente. Así mismo, que en las jornadas de semanas institucionales y/o pedagógicas se brinde la capacitación a los maestros acerca de los derechos de inclusión para estudiantes emigrantes. También que la valoración académica para ubicar en un grado a un alumno migrante lo efectúe el director del

aula, pues se considera que es quien tiene mayor conocimiento en los procesos pedagógicos correspondientes a cada grado. Además, que se desarrollen acciones para la apropiación del conocimiento de las Instituciones responsables o involucradas en proporcionar y garantizar el acceso a la educación del estudiante emigrante, a través de la comunicación constante obteniendo conocimiento en el ambiente académico y social permitiendo planear actividades integradoras en el aula de clase.

Se considera importante que se promuevan actividades culturales, donde los estudiantes puedan compartir las experiencias socio culturales de sus países de origen.⁵ Se recomienda a los docentes, orientadores y al equipo psicosocial crear estrategias pedagógicas realizando un trabajo conjunto y equilibrado para tener en cuenta en la evaluación. 6. Finalmente se sugiere que todas aquellas capacitaciones otorgadas por la Secretaría de Educación de Soacha, relacionadas a los aspectos del proyecto, tengan un mayor impacto, como sucedió con la capacitación en el año 2021 iniciando los procesos de pandemia, realizada por la fundación “Crear Soluciones con las manos”, la cual fortaleció procesos de mentoría en educación emocional.

Lista de Referencias o Bibliografía

- Aristulle, P. & Paoloni, P. (2019). Habilidades socioemocionales en las comunidades educativas: aportes para la formación integral de los y las docentes. *Revista Educación*, 43 (2), 18–32.
<https://doi.org/10.15517/revedu.v43i2.28643>
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 21 (1), 7-43. <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071>
- Bisquerra, R. & Pérez, N. (2007). Competencias emocionales. *Educación*, 21 (10), 61-82. <https://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/297/253>
- Carrillo, C. & Moscoso, D. (2022). La inclusión Educativa Y atención a La Diversidad En educación. *Ciencia Latina*, 6 (5), 56-71. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i5.2908
- Centro MidState (2009). *Comprendiendo el desarrollo socio-emocional de los niños de edad temprana*. Boletín del Centro MidState de orientación para los primeros años de la infancia, verano 2009. Los Ángeles.
- Circular 7/2016, febrero 24, 2016. Viceministro de Educación (Colombia). Obtenido el 8 de julio de 2023.
<http://sedboyaca.gov.co/2016/02/24/no-07-viceministro-de-educacion-orientaciones-para-la-atencion-de-la-poblacion-en-edad-escolar-proveniente-de-la-republica-bolivariana-de-venezuela/>
- Circular 16/2018, abril 10, 2018. Mineducación. (Colombia). Obtenido el 24 de abril de 2023.
https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-368675_recurso_1.pdf
- Circular 45/2015, septiembre 16, 2015. Viceministro de Educación (Colombia). Obtenido el 8 de julio de 2023. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-353789_Circular_41_MEN_.pdf
- Consejo Danés para Refugiados. (2021). *Análisis de la garantía de derechos a la educación, salud e inclusión laboral de la población migrante de Venezuela en Colombia*. Consejo Danés para Refugiados. <https://www.r4v.info/sites/default/files/2021->

12/An%C3%A1lisis%20de%20la%20Garant%C3%ADa%20de%20Derechos%20DRC%20Colombia
%20-%20final%20%20Nov%202021.pdf

Constitución Política de Colombia [Const. P.]. (1991). Colombia. Obtenido el 21 de junio de 2023.

<https://bit.ly/3iAt4eg>

Coronel, F. (2013). Efectos de la migración en el proceso de aprendizaje-enseñanza y su tratamiento

desde la escuela. *Revista Integra Educativa*, 6 (1), 57-77. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1997-40432013000100004&lng=es&tlng=es.

Corte Constitucional, Sala Plena. (2010, 30 de septiembre) Sentencia T-781. M.P.: H. A. Sierra. Colombia.

Obtenido el 28 de junio de 2023. [https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2010/T-781-10.htm#:~:text=\(i\)%20No%20discriminaci%C3%B3n%3A%20%E2%80%9C,las%20medidas%20de%20acci%C3%B3n%20afirmativa](https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2010/T-781-10.htm#:~:text=(i)%20No%20discriminaci%C3%B3n%3A%20%E2%80%9C,las%20medidas%20de%20acci%C3%B3n%20afirmativa).

Departamento administrativo nacional de estadística. (2005). *Los migrantes en el municipio de soacha, características y condiciones de vida*.

<https://repository.ion.int/bitstream/handle/20.500.11788/368/COL-OIM%200114%20V4.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Decreto 1421. (2017, 29 de agosto). *Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad*. Presidente de la República de Colombia.

Ministerio de educación Nacional. (Colombia). Obtenido el 17 de Marzo de 2025.

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

Decreto 216. (2021, 1 de marzo). *Por el cual Por medio del cual se adopta el Estatuto Temporal de*

Protección para Migrantes Venezolanos Bajo Régimen de Protección Temporal y se dictan otras disposiciones en materia migratoria. Presidente de la República de Colombia. Función Pública.

(Colombia). Obtenido el 17 de Marzo de 2025.

https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma_pdf.php?i=159606

Díaz, O. & Franco, F. (2010). Percepción y actitudes hacia la inclusión educativa de los docentes de Soledad, Atlántico (Colombia), 2008. *Zona Próxima*, (12), 12-39. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85316155002>

Dueñas, M. (2002). Importancia de la inteligencia emocional: un nuevo reto para la orientación educativa. *Educación*, 21 (5), 77- 96. <https://www.redalyc.org/pdf/706/70600505.pdf>

Escarbajal, A. (2014). La educación intercultural en los centros educativos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (2), 29-43. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.2.197291>

Escarbajal, A., Mirete, A., Maquilón, J., Izquierdo, T., López, J., Orcajada, N., & Sánchez, M. (2012). La atención a la diversidad: la educación inclusiva. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15 (1), 135-144. <https://www.redalyc.org/pdf/2170/217024398011.pdf>

Goleman, D. (1999). *La práctica de la inteligencia emocional*. Editorial Kairos

González, J. (2007). *Derecho a la educación y ciudadanía democrática: el derecho a la educación como desarrollo constitucional del pensamiento republicano cívico*. Grupo editorial Ibañez.

Grijalba, J. & Estévez, M. (2020). La inclusión escolar un reto para la formación de Licenciados en Educación. *Universidad y Sociedad*, 12 (1), 313-322. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202020000100313&lng=es&tlng=es.

García, A. & Sáez, J. (1998). *Del racismo a la interculturalidad*. Narcea

Grzona, M. (2014). La accesibilidad educativa en las aulas inclusivas: una mirada didáctica. *Investigación y Postgrado*, 29 (2), 137-149. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872014000200007&lng=es&tlng=es.

Heward, W. (1997). *Niños excepcionales. Una introducción a la educación especial*. 5ta. Edición. Prentice Hall.

Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (1991). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill.

https://campus.ucsfvirtual.edu.ar/pluginfile.php/523600/mod_folder/content/0/Metodologia-de-la-Investigaci%C3%B3n_Sampieri.pdf

Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill.

<https://www.icmujeres.gob.mx/wp-content/uploads/2020/05/Sampieri.Met.Inv.pdf>

Johnson, D. (2015). Formar ciudadanos interculturales en un mundo global: Algunas notas desde los estudios curriculares. *Revista Diálogo Andino*, 47, 7-14. <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812015000200002>

Juvonen, J. & Wentzel, K. (1996). *Social Motivation: Understanding children's school adjustment*. Cambridge University Press.

Köster, A. (2016). Educación asequible, accesible, aceptable y adaptable para los pueblos indígenas en México: Una revisión estadística. *Alteridad. Revista de Educación*, 11(1), 33-52. <https://www.redalyc.org/pdf/4677/467746763003.pdf>

Lacave, C., Molina, A., Fernández, M & Redondo, M. (2016). Análisis de la fiabilidad y validez de un cuestionario docente. *Revista de investigación en docencia universitaria de la informática*. 9, (1). 23-36. https://aenui.org/revision/pdf.php?f=2016_9_1_168.pdf

Lewis, S., Cuesta, M., Ghisays, Y. & Romero, L. (2004). La adaptación social y escolar en niños con hiperactividad (TDAH) de la ciudad de Barranquilla (Colombia). *Psicología desde el Caribe*, 14, 125-149.

Ley 115/1994, febrero 8, 1994. Diario Oficial. [D.O.]: 41214. (Colombia). Obtenido el 21 de junio de 2023. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Ley 1324/09, julio 13, 2009. Diario Oficial. [D.O.]: 47409. (Colombia). Obtenido el 21 de junio de 2023. http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1324_2009.html

- Llorent, V., Zych, I. & Varo, J. (2020). Competencias socioemocionales autopercibidas en el profesorado universitario en España. *Educación XXI*, 23 (1), 297-318. <https://doi.org/10.5944/educxx1.23687>
- Mayer, J. & Salovey, P. (1997). What is Emotional Intelligence? En P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: educational implications* (pp.3-31). Basic Books.
- Ministerio de Educación Nacional. (2002). *Marco general para un modelo de articulación preescolar-primaria. Serie formación de maestros*. Enlace editores.
- Ministerio de Educación Nacional. (2005). *Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables*. https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-90668_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2007). Índice de inclusión. Construyendo capacidad institucional para la atención a la diversidad. https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-357277_recurso_1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2015). Circular 45. https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-353789_Circular_41_MEN_.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). Circular 7. http://sedboyaca.gov.co/wp-content/uploads/files/circular%2007_2feb_2016.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Plan nacional decenal de educación 2016 – 2026. El camino hacia la calidad y la equidad*. https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-392871_recurso_1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (2022). *Estrategias del sistema educativo colombiano para la atención de la población estudiantil en contextos de movilidad humana y migración: una mirada al caso migratorio venezolano. nota técnica*. Mineduación. https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-363488_recurso_33.pdf

- Ministerio de Educación Nacional (2022). *Inclusión y equidad: Hacia la construcción de una política de educación inclusiva para Colombia. Nota técnica*. Mineducación.
https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-363488_recurso_17.pdf
- Monje, C. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Guía didáctica*. Universidad Surcolombiana. (pp. 19-30). <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Guia-didactica-metodologia-de-la-investigacion.pdf>
- Muñoz, A. (2001). *Enfoques y modelos de educación multicultural e intercultural*. [Manuscrito no publicado]. Universidad Complutense de Madrid.
<https://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2011/08/110317.pdf>
- Muñoz, F. (2000). *Adolescencia y Agresividad*. Universidad complutense.
- Naciones Unidas. Departamento de Asuntos Económicos y Sociales. (2018). *“Realization of the Sustainable Development Goals by, for and with persons with disabilities”*. *Disability and Development Report 2018*. Naciones Unidas.
<https://www.un.org/development/desa/dspd/2019/04/un-disability-and-development-report-realizing-the-sdgs-by-for-and-with-persons-with-disabilities/>
- Opertti, R., Bueno, C. & Arsendeau, P. (2021). Inclusión en educación. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378427_spa
- Organización de las Naciones Unidas. (1960). *Convención contra la discriminación en la educación*.
<https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/convention-against-discrimination-education>
- Pena, M. & Repetto, E. (2008). Estado de la investigación en España sobre inteligencia emocional en el ámbito educativo. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15(6), 400-420.
<http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?244>

- Pérez, N., Bisquerra, R., Filella, G., & Soldevila, A. (2010). Construcción del Cuestionario de Desarrollo Emocional de Adultos (QDE=A). *REOP - Revista Española De Orientación Y Psicopedagogía*, 21(2), 367–379. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.21.num.2.2010.11539>
- Poblete, R. (2018). El trabajo con la diversidad desde el currículo en escuelas con presencia de niños y niñas migrantes: estudio de casos en escuelas de Santiago de Chile. *Perfiles educativos*, 11(159), 51-65. <https://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v40n159/0185-2698-peredu-40-159-51.pdf>
- Presidencia de la República de Colombia. (2017). *Decreto 1421 de 2017. por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad*. <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/30033428>
- Rangel, H. (2019). *El pluralismo de Charles Taylor. Su pertinencia contra las tendencias conservadoras globales*. *Andamios*, 16 (40), 151-164. <https://doi.org/10.29092/uacm.v16i40.701>
- Rangel, J. del C, y Patiño, H. Promoción de competencias socioemocionales para el manejo y prevención del estrés aculturativo en mujeres migrantes venezolanas. *Revista Internacional de educación emocional y bienestar*. 2(2), 37-58. <https://doi.org/10.48102/riieb.2022.2.2.34>
- Rendón, A. (2015). Educación de la competencia socioemocional y estilos de enseñanza en la educación media. *Sophia*, 11(2), 237-255. <http://www.scielo.org.co/pdf/sph/v11n2/v11n2a09.pdf>
- Rendón, A. (2016). La convivencia y la educación de la competencia socioemocional (CSE) en instituciones educativas de 4 subregiones del departamento de Antioquia, Colombia. *Revista Internacional sobre Diversidad e Identidad en la Educación*, 3(1), 1-28. https://www.researchgate.net/publication/301776845_La_convivencia_y_la_educacion_de_la_competencia_socioemocional_CSE_en_instituciones_educativas_de_4_subregiones_del_departamento_de_Antioquia_Colombia
- Resolución 284/18, abril 23, 2018. ICFES (Colombia). Obtenido el 22 de junio de 2023. https://normograma.icfes.gov.co/docs/resolucion_icfes_0284_2018.htm

Resolución 675/19, septiembre 5, 2019. ICFES (Colombia). Obtenido el 22 de junio de 2023.

https://normograma.icfes.gov.co/docs/resolucion_icfes_0675_2019.htm

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3681094>

Rodríguez, C., López, S. & Barrera, A. (2022). Inclusión educativa en pandemia: interseccionalidad y situación de menores venezolanos en Bogotá. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 20(2), 1-27. <https://doi.org/10.11600/rlcsnj.20.2.5123>

Sarramona, J. (2000). *Teoría de la educación: reflexión y normativa pedagógica*. Ariel

Sánchez, A. (2011). Raimon Panikkar va a la escuela: Diálogo intercultural y atención a la diversidad. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3728838.pdf>

Significados, Equipo (13/12/2019). "Inmigración". En: *Significados.com*. Disponible

en: <https://www.significados.com/inmigracion/> Consultado: 6 de abril de 2025

Sierra, S. & López, Y. (2013). Infancia migrante y educación transnacional en la frontera de México - Estados Unidos. *Revista sobre la infancia y la adolescencia*, (4), 28-54. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4932870>

Soto, R. (2003). La inclusión educativa: Una tarea que le compete a toda una sociedad. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 3(1), 1-16. <https://www.redalyc.org/pdf/447/44730104.pdf>

Tamayo, M. (2003). *El proceso de la investigación científica*. Limusa, S.A.

<https://drive.google.com/file/d/0B4R1ssRAL--ZNzExZDVIYWEtNDc5Yi00NWYyLTg4ZjMtMGl0YWlzMjYjFIMmUx/view?resourcekey=0-mypIvhXFcpPJZUUQojSYSQ>

Tomasevski, K. (S.f.). *Indicadores del derecho a la educación*.

[http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/indicadores -del-derecho-a-la-educacion.pdf](http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/indicadores-del-derecho-a-la-educacion.pdf)

UNESCO.(s.f.). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del*

Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para

todos.https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa

UNESCO. (1990). *Declaración mundial sobre educación para todos y Marco de acción para satisfacer las*

necesidades básicas de aprendizaje. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa

UNESCO. (1994). *Encierra un Tesoro. Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la*

Educación para el Siglo XXI. Ediciones UNESCO

<https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/1847/La%20educacion%20encierra%20un%20tesoro.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

UNESCO. (2000). *Foro Mundial sobre la educación.* UNESCO

https://www.minedu.gob.pe/1621/articles-110926_archivo_pdf4.pdf

UNESCO. (2015a). *Educación Inclusiva. Foro Mundial sobre la Educación.*

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233245_spa

UNESCO. (2015b). *Replantear la educación: ¿Hacia un bien común mundial?.* UNESCO

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232697>

UNESCO. (2017). *La educación al servicio de los pueblos y el planeta: creación de futuros sostenibles para*

todos. UNESCO <https://www.gcedclearinghouse.org/sites/default/files/resources/248526s.pdf>

UNESCO. (2018). *La educación para los migrantes: un derecho humano inalienable.*

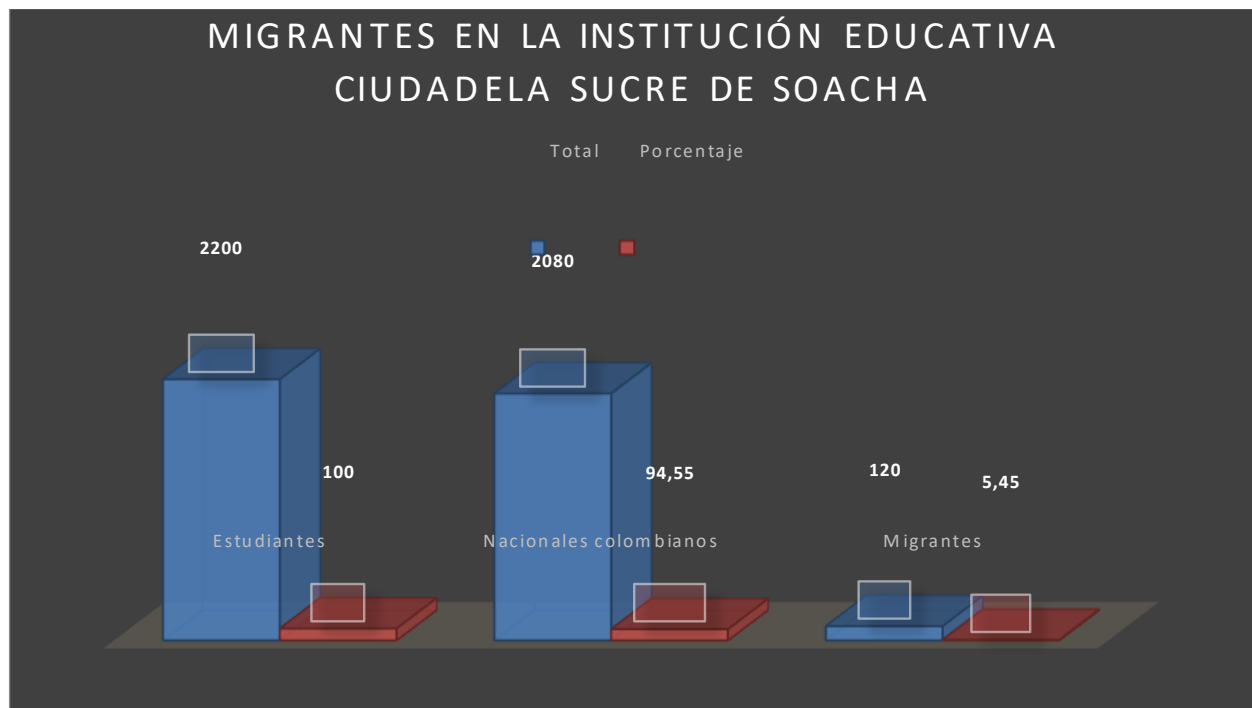
<https://es.unesco.org/courier/2018-4/educacion-migrantes-derecho-humano-inalienable>

UNESCO. (2019). *Migración, desplazamiento y educación: construyendo puentes, no muros.* UNESCO

<https://cerlalc.org/wp-content/uploads/2019/10/17-Migraci%C3%B3n-desplazamiento-y-educaci%C3%B3n.pdf>

Villaseñor, P. (2017). *¿Cómo pueden los maestros fomentar (o impedir) el desarrollo de habilidades socioemocionales en sus estudiantes?* [How can teachers foster (or impede) the development of social-emotional skills in their students?] [Mensaje en Blog]. <https://acortar.link/zgxgw3>

Anexo A



Anexo B

ENCUESTA A LOS DOCENTES Y DIRECTIVOS DOCENTES

INSTITUCIÓN EDUCATIVA CIUDADELA SUCRE

Objetivo: Analizar los conocimientos que tienen los docentes de la Institución Educativa Ciudadela Sucre sobre la política de educación inclusiva y el impacto tanto en la práctica pedagógica como en la promoción de las competencias socioemocionales de los estudiantes migrantes, a partir de la aplicación del cuestionario.

CONSENTIMIENTO INFORMADO: Yo _____ identificado con cédula de ciudadanía No. _____ participo en la presente encuesta conociendo que todos los datos e información suministrada en este ejercicio, son para fines académicos por parte de los encuestadores estudiantes del programa de Maestría en Educación de la Universidad la Gran Colombia, por lo tanto, se asegura completa confidencialidad y reserva de la información suministrada en el mismo.

Si acepto participar _____

Firma _____

Agradecemos su participación en el diligenciamiento del presente cuestionario.

INSTITUCIÓN EDUCATIVA: _____

SEXO: MASCULINO _____ FEMENINO _____ OTRO _____

RANGO DE EDAD:

DE 18 A 25 _____ DE 25 A 40 _____ DE 40 EN ADELANTE _____

Las preguntas que se realizarán a continuación serán puntuadas de 1 (Mínima Puntuación) a 5 (Máxima puntuación), y para esta situación debe marcar una sola respuesta por pregunta con una X de acuerdo con la siguiente escala:

Totalmente en desacuerdo	1
En desacuerdo	2
Indeciso	3
De acuerdo	4
Totalmente de acuerdo	5

		1	2	3	4	5
N o.	PREGUNTA					
	POLÍTICA EDUCATIVA DE INCLUSIÓN					
	ADAPTABILIDAD					
1	¿Realiza usted actividades que fomenten la presentación de los estudiantes que llegan nuevos al aula?					
2	¿Examina la historia social del estudiante para realizar los debidos procesos?					
3	¿El proceso educativo que trae el estudiante migrante venezolano se asimila al colombiano?					
	ACEPTABILIDAD					
4	¿En las actividades pedagógicas usted favorece las buenas prácticas de trabajo en equipo?					
5	¿La población migrante se integra con facilidad en las actividades del aula?					
6	¿La familia del estudiante migrante contribuye a mejorar los procesos académicos en el aula?					
7	¿La Institución Educativa cuenta con los recursos pedagógicos para la atención de la población migrante?					
	PERMANENCIA					
8	¿Usted conoce los derechos de los estudiantes migrantes en Colombia?					
9	¿Está de acuerdo como las orientadoras hacen la valoración académica al estudiante migrante venezolano, para ser ubicado en un grado escolar en Colombia?					
10	¿Teniendo en cuenta las diferencias sociales de la población migrante, usted aporta al cambio social desde el quehacer pedagógico?					
	ASEQUIBILIDAD					
11	¿Considera que el sistema educativo colombiano garantiza la educación a las poblaciones migrantes venezolanos?					
12	¿Cree usted que el sector público cubre la demanda para atender a los estudiantes migrantes?					
13	¿Considera que el sector educativo público ofrece todas las herramientas y materiales adecuados para el aprendizaje de los estudiantes migrantes venezolanos?					
	ACCESIBILIDAD					
14	¿Considera que el decreto 1421 de 2017 favorece a los estudiantes migrantes venezolanos?					
15	¿Cree que la inclusión de los estudiantes migrantes venezolanos se refleja en la política educativa colombiana?					
16	¿Usted cree que la institución educativa atiende de manera efectiva la población migrante, teniendo como referente los decretos establecidos?					
	INCLUSIÓN MIGRATORIA					
	DESPLAZAMIENTO					
17	¿La familia informó a la institución educativa si su desplazamiento de Venezuela a Colombia fue violento?					
18	¿Se interesa en saber el motivo del desplazamiento del estudiante migrante venezolano?					
19	¿Conoce usted las políticas que benefician a la persona y/o población en condición de desplazamiento?					

	MIGRACIÓN					
20	¿Sabe si el niño o niña está en el sistema de salud colombiano?					
21	¿Para usted es importante que el sistema educativo reciba a esta población?					
22	¿En el manual de convivencia se habla de la población desplazada o migrante de otro país?					
23	¿Recibió usted la formación particular para trabajar con los estudiantes migrantes venezolanos?					
24	¿La formación que trae el estudiante migrante venezolano puede afectar el rendimiento académico del grado?					
25	¿Conoce que existen actores institucionales y organismos responsables y/o involucrados en proporcionar y garantizar el derecho a la educación de estudiante migrantes venezolanos?					
	COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES					
	CONCIENCIA EMOCIONAL					
26	¿Observa el comportamiento individual de los estudiantes migrantes en el desarrollo de actividades escolares?					
27	¿Dialoga individualmente con sus estudiantes sobre sus necesidades, intereses e inquietudes?					
28	¿Proporciona espacios en las clases para los estudiantes migrantes venezolanos para que expresen los sentimientos?					
	REGULACIÓN EMOCIONAL					
29	¿Conoce las actitudes comportamentales de los estudiantes migrantes venezolanos?					
30	¿Los estudiantes migrantes venezolanos comprenden asertivamente las indicaciones del docente para que no se vuelvan reiterativas?					
31	¿conoce si los estudiantes migrantes venezolanos ponen en práctica un plan de estudio para mejorar el rendimiento académico?					
	AUTONOMIA EMOCIONAL					
32	¿Favorece la autonomía de los estudiantes migrantes venezolanos en el desarrollo de las clases?					
33	¿Usted realiza actividades para que los estudiantes tengan opción de elegir?					
34	¿Usted realiza actividades donde el estudiante pueda desarrollar el pensamiento crítico?					
	COMPETENCIA SOCIAL					
35	¿Usted propicia la participación de los estudiantes migrantes en el gobierno escolar?					
36	¿Incluyen contenidos transversales sobre educación intercultural en sus programaciones de aula?					
37	¿En las reuniones y jornadas pedagógicas han tratado temáticas sobre los estudiantes migrante venezolanos?					
38	¿Cómo docente ha detectado rechazo a los estudiantes migrantes?					
39	¿Considera que los estudiantes colombianos se interesan por conocer las tradiciones socio culturales de los estudiantes migrantes venezolanos?					
	COMPETENCIAS PARA LA VIDA Y EL BIENESTAR					
40	¿Usted realiza con los estudiantes actividades que propicien el proyecto de vida?					
41	¿Usted hace reflexionar a los estudiantes migrantes sobre situaciones problema de la vida cotidiana?					
42	¿Cómo docente le parece importante que los estudiantes migrantes venezolanos analicen la situación del país de origen?					