UNA MIRADA A LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DOCENTES Y LAS COMPETENCIAS CIUDADANAS EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA, ESPAÑOL Y CIENCIAS SOCIALES FRENTE AL CASO DE LA MIGRACIÓN DE VENEZUELA

Rozo-Sáenz, Sebastián Alejandro. [1]

RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo develar desde las prácticas pedagógicas docentes las competencias ciudadanas en las clases de educación física, español y ciencias sociales frente al caso de la migración de Venezuela en una institución educativa pública del municipio de Calarcá (Quindío, Colombia). Los participantes fueron docentes con características diferentes de orden social y disciplinar. La investigación se enmarca en una perspectiva histórico-hermenéutica con un diseño de corte etnográfico, el cual permitió la estructuración de una macro-categoría y dos subcategorías a través de la entrevista semi-estructurada, el diario de campo, la observación no participante y una guía de observación. El análisis se abordó de acuerdo con el objetivo de trabajo, desde las prácticas pedagógicas docentes y las competencias ciudadanas. Entre los hallazgos se destacan la invisibilidad de la población migrante de Venezuela, así como la ausencia de un programa de acogida o de trabajo en torno de las competencias ciudadanas.

***Palabras claves**: competencias ciudadanas, clase de educación física, clase de español, clase de ciencias sociales, migración venezolana, prácticas pedagógicas*

A LOOK AT TEACHING PEDAGOGICAL PRACTICES AND CITIZEN COMPETENCIES IN PHYSICAL EDUCATION, SPANISH AND SOCIAL SCIENCES CLASSES IN THE CASE OF MIGRATION FROM VENEZUELA

ABSTRACT

The objective of this research was to reveal, based on teaching pedagogical practices, citizen competencies in physical education, Spanish and social sciences classes in the case of migration from Venezuela in a public educational institution in the municipality of Calarcá (Quindío, Colombia). The participants were made up of teachers with different social and disciplinary characteristics. The research is framed in a historical-hermeneutic perspective with an ethnographic design, which allowed structuring a macro category and two subcategories through the semi-structured interview, the field diary, non-participant observation and an Observation Guide. The analysis was approached in accordance with the objective of the work, from teaching pedagogical practices and citizen competencies. Among the findings, the invisibility of the migrant population from Venezuela stands out, as well as the absence of a reception or work program around citizen skills.

***Keywords:** citizenship skills, physical education class, Spanish class, social sciences class, Venezuelan migration, pedagogical practices*

[1] Licenciado en Educación Física y Deportes. Magíster en Ciencias de la Educación. Universidad del Quindío, Armenia (Colombia).

Email: sebastiana.rozos@uqvirtual.edu.co ORCID: https://orcid.org/0000-0002-6553-7955

Introducción

Colombia, desde la Constitución Política Nacional de (1991), se asume como una sociedad pluriétnica y multicultural que considera la heterogeneidad social, cultural, ideológica, religiosa y étnica; es decir, una sociedad incluyente y democrática que se construye a partir del diálogo y el debate. La escuela, como escenario democrático en el que confluyen diferentes actores sociales, no escapa a esta realidad; es el espacio en el cual se manifiestan conductas que reflejan la realidad de una sociedad. Según el Ministerio de Educación Nacional-MEN (2004), en los diversos convenios internacionales suscritos por Colombia se reconoce la importancia de los derechos humanos como objetivo fundamental de la educación. Por lo tanto, las "competencias ciudadanas, representan una oportunidad para emprender, en equipo, un proyecto escolar con herramientas eficaces" (Ruiz-Silva y Chaux, 2005, p.50) a fin de consolidar la convivencia, el desarrollo social, la transformación del pensamiento, la acción de las instituciones, la reestructuración de la escuela, la familia y los grupos sociales. Esto exige la formación de sujetos que cumplan cabalmente con los principios de equidad, inclusión, empatía, asertividad, igualdad y pensamiento crítico.

De acuerdo con esto, Colombia se ha convertido en un país receptor de población migrante, en especial de ciudadanos venezolanos, quienes tras la crisis social y económica que se vive en el país, han decidido buscar nuevas oportunidades. Según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico-OCDE (2019) la gran afluencia de migrantes de Venezuela representa un gran desafío social y económico para Colombia.

Este fenómeno migratorio hacia Colombia incide en múltiples escenarios del país, uno de ellos es en el contexto educativo en el que diferentes factores como la convivencia, las diferentes sesiones de clase y los procesos de socialización se han visto afectados, generando la necesidad de establecer la forma de abordar estos espacios educativos para reconocer problemáticas, aportes y dar posibles soluciones a esta crisis, dado que "un alto porcentaje de los migrantes son menores de edad, también se ha generado un aumento importante en la demanda de servicios de educación" (Banco Mundial, 2018, p. 22).

Es por esto que el gobierno, la escuela, los docentes y todos los demás actores educativos están llamados a crear y adoptar programas y políticas que reconozcan la pluralidad, la identidad y se valoren las diferencias. Tales programas deben ser enfocados desde los procesos de aprendizaje de los niños venezolanos para facilitar su transición al sistema educativo colombiano, donde se deben favorecer los diferentes proyectos. Es importante indagar el enfoque de educación inclusiva desde las prácticas pedagógicas y las competencias ciudadanas, ya que estas favorecen la incorporación de la población migrante de Venezuela.

Considerando lo anterior, el objetivo de esta investigación fue develar, desde las prácticas pedagógicas docentes, las competencias ciudadanas en las clases de educación física, español y ciencias sociales frente al caso de la migración de Venezuela en una institución educativa pública del municipio de Calarcá, Quindío. A su vez, definió como objetivos específicos: (1) observar desde las prácticas pedagógicas docentes las competencias

ciudadanas en las clases de educación física, español y ciencias sociales frente al caso de la migración de Venezuela en una institución educativa pública del municipio de Calarcá, Quindío; (2) describir las relaciones entre las prácticas pedagógicas docentes y las competencias ciudadanas en las clases de educación física, español y ciencias sociales frente al caso de la migración de Venezuela en una institución educativa pública del municipio de Calarcá, Quindío; (3) diseñar un recurso de intervención de aula desde las prácticas pedagógicas docentes y las competencias ciudadanas en las clases de educación física, español y ciencias sociales frente al caso de la migración de Venezuela en una institución educativa pública del municipio de Calarcá, Quindío; y (4) validar las estrategias didácticas con los actores implicados en la indagación, a través de diferentes recursos.

Metodología

El grupo de docentes que participaron en el estudio pertenecen a una institución educativa pública del municipio de Calarcá (Quindío, Colombia). Los participantes fueron tres docentes (dos hombres y una mujer) con características diferentes de orden disciplinar y social, pertenecientes a los estratos 3 y 4, y con edades que oscilan entre 40 y 50 años. Debido al proceso en el cual el investigador compartió con ellos, se puede decir que los docentes estuvieron siempre dispuestos al diálogo, mostraron excelentes relaciones con toda la comunidad. Todos tienen nivel de formación profesional en licenciatura (pregrado) y sus áreas de desempeño se ubican en educación física, español y ciencias sociales.

Para la recolección de los datos, se dialogó con las autoridades administrativas del colegio y demás entes para obtener los permisos respectivos. A los docentes de las áreas de educación física, español y ciencias sociales se les solicitó el consentimiento para que participaran en el estudio. El día de la aplicación de la entrevista semi-estructurada se explicó el objetivo de la misma. Cada docente disponía de 40 minutos para contestar una batería de preguntas que fue validada por tres expertos en el campo de las prácticas pedagógicas y las competencias ciudadanas.

El análisis se realizó por medio del programa Atlas Ti, 9.1.3. Los resultados fueron obtenidos de las transcripciones de las entrevistas a los participantes, la observación de sus prácticas a través del diario de campo y la guía de observación, que dieron como resultado una macro-categoría y dos subcategorías, para posteriormente realizar la discusión y extraer las conclusiones de la investigación.

Asimismo, en virtud de los hallazgos previos, se diseña un recurso de aula (secuencia didáctica) que pretende favorecer el desarrollo de las competencias ciudadanas en las áreas implicadas, en torno de la migración venezolana, el cual fue validado por los sujetos de investigación.

Resultados

En esta sección se presentan los principales hallazgos de esta investigación, organizados alrededor de una pregunta que orientó la reflexión sobre los datos: *¿Cómo gestionan desde las prácticas pedagógicas docentes las competencias ciudadanas en las clases de educación física, español y ciencias sociales frente al caso de la migración de Venezuela en una institución educativa pública del municipio de Calarcá, Quindío)?*

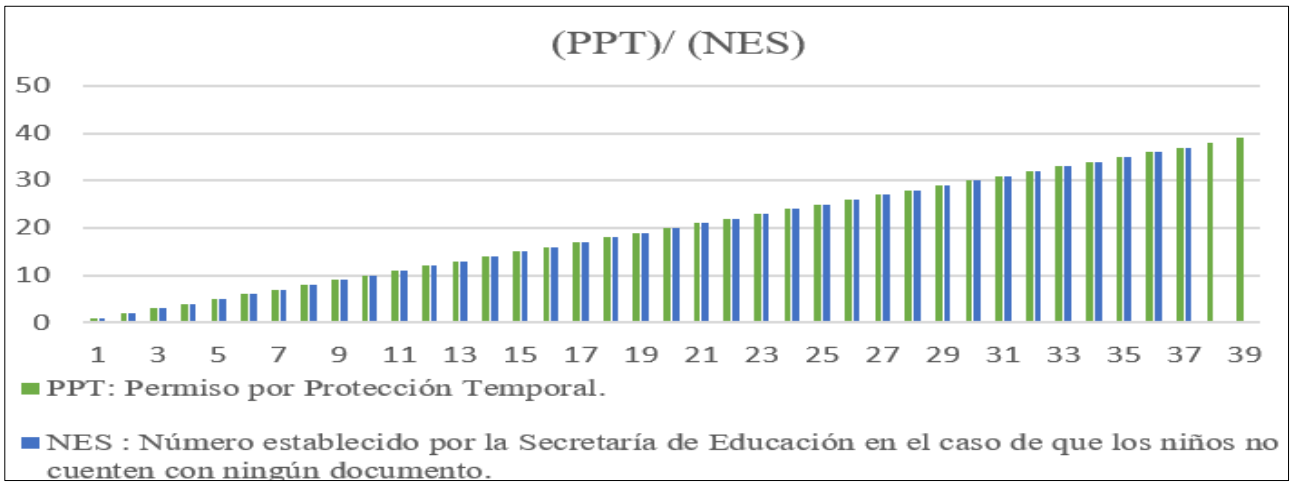
Macro categoría I "Las prácticas pedagógicas, las competencias ciudadanas y la población migrante de Venezuela: un reto para los docentes en una institución educativa pública del municipio de Calarcá (Quindío, Colombia)"

Para iniciar, es importante resaltar que la institución educativa pública sujeto de investigación, recibe población con características diversas y con problemáticas sociales que generan un reto para todos los docentes. Además, hay que sumarle la atención a la población migrante de Venezuela, ya que se evidencia un número significativo de estudiantes en los distintos grupos, que se pueden observar en la Figura 1.

Figura 1. *Nivel de estudiantes de nacionalidad venezolana por grupos en una institución educativa pública del municipio de Calarcá (Quindío, Colombia)*

En el mismo orden de ideas, se registra el estatus migratorio de cada estudiante de origen venezolano en la institución. Casi la mitad de la población migrante se recibió en la institución sin ningún tipo de documento (Número Establecido por la Secretaría de Educación-NES). el resto de población se recibió con Permiso de Protección Temporal (PPT), tal como se puede apreciar en la Figura. 2

Figura 2. *Documentos presentados por estudiantes de nacionalidad venezolana para ingresar en una institución educativa pública del municipio de Calarcá (Quindío)*



La primera característica común en las voces de los participantes es que el reconocimiento de la pluralidad, identidad y valoración de las diferencias, parte principalmente de la reflexividad de los docentes quienes asumen su propia experiencia y trayectoria de vida como un elemento esencial para abordar la diversidad de sus estudiantes. Un ejemplo de esto se puede observar en la narración de uno de los docentes:

> *Entrevista (7-37)* Respuesta del docente de educación física: Desde mi clase yo no excluyo a nadie; yo a todos los incluyo arrancando desde el respeto, la integración, la tolerancia y el amor. Con la población migrante de Venezuela tengo buena relación; muchas veces uno ni nota la presencia de estudiantes migrantes de Venezuela […] *(Entrevista semi-estructurada, 14 de junio 2023).*

En este fragmento se puede evidenciar que hay un reconocimiento de la pluralidad y la diversidad de los distintos actores que conforman el contexto escolar. Es decir, la educación en y para la diversidad es un tema polémico "porque supone cuestiones curriculares y organizativas y porque plantea un cambio de actitud de los docentes y también de su formación" (Devalle y Vega, 2006, p.40). Sin embargo, esta respuesta no es suficiente en sí misma, pues como Booth y Ainscow (2002) mencionan, es necesario plantear y diseñar estrategias para que todo el mundo se sienta valorado por igual. Del mismo modo, López Melero (1993) afirma que la educación aspira a superar los prejuicios y considera la diversidad como un valor positivo que modula las relaciones entre distintas culturas que acuden a la escuela.

En relación con la idea anterior, cabe decir que hablar de educación inclusiva no es hablar de integración, sino que demanda que los docentes estén dispuestos a cambiar sus "prácticas pedagógicas para que cada vez sean más humanizantes" (López Melero, 2006, p. 4). Así mismo, Heller (1977) afirma que la mayoría de nuestros prejuicios tienen un carácter inmediatamente social; solemos asimilarlos simplemente de nuestro ambiente. Lo

cierto es que el crecimiento de las poblaciones con características diversas y variadas problemáticas representa un reto impostergable para la formación docente. Esta necesidad también es planteada por los participantes de la investigación:

> *Entrevista (7-7)* Respuesta del docente de español: Yo, tengo en mi salón varios casos de estudiantes de población migrante y LGBTIQ+ con los que se han dialogado mucho. Algunos de estos estudiantes atacan muy feo a otros compañeros y se defienden a toda hora. Entonces, hemos tratado con la Universidad del Quindío, han venido talleristas y psicólogos […] *(Entrevista semi-estructurada, 14 de junio 2023).*

Este fragmento evidencia que algunos de los docentes participantes identifican no solamente la diversidad e identidad de la población migrante de Venezuela, sino de todos los actores sociales que conforman el contexto escolar de forma muy empática. Así mismo, se evidencia como el reconocimiento está estrechamente ligado a la participación, la inclusión, la presencia y la pertenencia de los estudiantes en la institución y cómo esto se da desde la interacción de la docente con los estudiantes y de los estudiantes con sus demás compañeros. Es así, que la inclusión requiere del mundo de los valores y las competencias ciudadanas que tienen no solo que ver con el vivir juntos, sino con el aprender a convivir. En una dirección similar, el siguiente ejemplo que presenta otro participante refleja empatía y solidaridad con la que se relaciona con sus estudiantes migrantes:

> *Entrevista (7-23)* Respuesta del docente de sociales: Tenemos que aprender aceptar al otro; no todos pensamos igual y entender que no todos actuamos de la misma manera. Igualmente, todos tenemos posiciones diferentes y eso es respetable. Todo esto que le acabe de decir se necesita para la construcción de un buen ciudadano. Realmente, desde en mi área no hay por parte de los estudiantes ni mía algún tipo de xenofobia o exclusión frente a la población migrante de Venezuela […] *(Entrevista semi-estructurada, 14 de junio 2023).*

En este fragmento, el docente pone en evidencia que la pluralidad, la identidad y la valoración de las diferencias son elementos esenciales para la construcción de un buen ciudadano. De la misma forma, el docente afirma que desde su área contrasta las problemáticas que puedan surgir en el entorno escolar, para así crear un espacio crítico y reflexivo donde todos los estudiantes se sientan acogidos sin importar su procedencia, nacionalidad, religión, etc. De este modo, el entorno y el manejo de competencias ciudadanas puede enseñar al estudiante a concebir a los demás como “individuos iguales a él, que comparten sus derechos y obligaciones” (Nussbaum, 2010, p. 73).

En fin, la escuela es apenas uno de los factores que pueden desarrollar “contenidos reales y concretos” (Nussbaum, 2010, p. 70); para que el estudiante pueda ver el “mundo desde la perspectiva del otro” (Nussbaum, 2010, p. 74). De ahí que, la inclusión educativa no solo se hace evidente con el reconocimiento, sino que también requiere crear metodologías y diseños didácticos que sean aptos para lograr este propósito, como, por ejemplo: selección de actividades y contenidos que le den la oportunidad a cada estudiante de participar y sentirse valorado. Igualmente, López Melero (2006) afirma que se necesita un nuevo profesional para darle sentido a este modo de concebir el currículo, dejando de ser un

profesional aplicador de técnicas y procedimientos y convirtiéndose en curioso intelectual, que sepa abrir espacios para que el aula se transforme en un espacio donde se reconozca la pluralidad, se respete la identidad y se valoren las diferencias.

Tal y como se ha planteado en apartados anteriores, la nueva visión de la educación ha develado las estructuras curriculares, los estilos pedagógicos y la evaluación predominante en el sistema educativo cuestionando su condición excluyente y autoritaria. En tal sentido, es importante destacar que, aunque en la institución educativa pública sujeto de investigación busque una educación orientada desde el aprendizaje significativo; fortalecida en el respeto, autoestima y responsabilidad. Surgen algunos puntos de intercepción donde se evidencian prácticas educativas tradicionales. Así, queda plasmado en algunas observaciones registradas a través del diario de campo:

> *Diario de campo (8-38)* La docente desde que ingresa al aula de clase no interactúa mucho con los estudiantes se remite exclusivamente a explicar unos contenidos específicos con la cartilla de lenguaje; el grupo se distorsiona constantemente y para esto la docente se para en el centro del aula, pone las manos atrás, frunce el ceño y amenaza con una mala nota o anecdotario […] *(Observación de clase, 16 de mayo del 2023).*
>
> *Diario de campo (8-39)* La docente inicia leyendo un comic de "Tintín" se para en frente de sus estudiantes con un tono de voz fuerte tratando de imponerse ante sus estudiantes. Después empieza a desplazarse por todo el salón y lee, lee y lee sin interaccionar con ningún estudiante. En 1 hora que dura la clase, la docente tiene la palabra en un 95% mientras tanto el estudiante se puede identificar como un sujeto pasivo que no habla, no interviene, no aporta a la clase, no discute […] *(Observación de clase, 30 de mayo del 2023).*

En estas observaciones resulta claro que hay una secuencia de patrones repetitivos en torno a prácticas educativas tradicionales que aún se evidencian en la praxis de algunos docentes. En primer lugar, se percibe un discurso y un comportamiento apático por parte del docente, lo cual desencadena cierta intimidación o distancia con los estudiantes. En segundo lugar, en las diferentes sesiones de clase, el docente hace uso constante de la amenaza y el castigo para tener cierto manejo en los diferentes grupos. En tercer lugar, se identifica un estudiante pasivo que no habla, no interviene, no aporta a la clase, no discute. En cuarto lugar, se percibe una transmisión de conocimientos de forma directa del docente a sus alumnos, los cuales constituyen un elemento pasivo en el proceso de aprendizaje. En quinto lugar, se evidencia una marcada diferencia de roles entre la docente y los estudiantes. En sexto lugar, se percibe en las diferentes sesiones de clase un tono de voz alto por parte del docente buscando imponerse ante sus estudiantes. En séptimo lugar, se vivencia una práctica pedagógica poco reflexiva, desconociendo la diversidad del alumnado que acude a la institución. En octavo lugar, se evidencia poca flexibilidad del currículo con una imposición de contenidos. Finalmente, en noveno lugar, se concibe la evaluación como un elemento con el cual se mide más la parte cuantitativa que cualitativa desconociendo los diferentes contextos del estudiante.

Hasta aquí se han abordado las intersecciones que existen en la comprensión que la mayoría de los participantes tienen sobre cómo gestionan, desde las prácticas pedagógicas

docentes. las competencias ciudadanas en las clases de educación física, español y ciencias sociales frente al caso de la migración de Venezuela en una institución educativa pública del municipio de Calarcá (Quindío). No obstante, dentro de esos puntos en común existen variaciones y matices respecto al concepto y desarrollo del tema de competencias ciudadanas que vale la pena resaltar, tal como se desprende de las respuestas dadas sobre el conocimiento que tenían los docentes sobre las competencias ciudadanas (Tabla 1).

Tabla 1. *Respuestas obtenidas a la pregunta: ¿Conoce algún tipo de competencia ciudadana? ¿Cuál? ¿En qué consiste?*

(7-60) 3. ¿Conoce algún tipo de competencia ciudadana? ¿Cuál? ¿En qué consiste?		
1. Entrevista (7-59)	2. Entrevista (7-58)	3. Entrevista (7-57)
Respuesta del docente de español: *"No, uno las trabaja globalizadas"*	Respuesta del docente de sociales: *"No"*	Respuesta del docente de educación física: "*Honestamente, no"*

Nota: datos obtenidos de las entrevistas semiestructuradas (14 de junio 2023)

De acuerdo con lo anterior, en la mayoría de los participantes se percibe un desconocimiento del tema de competencias ciudadanas. Por ende, atender la población migrante de Venezuela y los distintos actores que integran la institución es todo un reto para los docentes desde las diferentes clases. Es así como algunos de los participantes del estudio expresan que dentro de su práctica pedagógica se evidencian espacios cargados de "mucha agresividad entre los estudiantes. Por más que uno les infunda el respeto, el cariño, la tolerancia, pues, hay niños en los que no se ve el respeto, ni la tolerancia; inclusive se ve la agresión hasta para el profesor" *(Entrevista semi-estructurada 7-8, 14 de junio 2023).* Igualmente, los participantes coinciden en que desde su praxis siempre tratan de:

> … dialogar, se utilizan talleres, se llama al estudiante aparte; pero hay algunos que no se les ven los cambios, otros sí. Pero, creo que esto viene desde los hogares; por eso enfatizo mucho en llamar al padre de familia y dialogar con él; pero lastimosamente algunos padres de familia también se tornan agresivos". *(Entrevista semi-estructurada 8-4, 14 de junio 2023)*

Otro punto es que los participantes del estudio coinciden en que las competencias ciudadanas son un elemento que puede ser empleado en cualquier área. Así queda registrado en uno de los apartados de la entrevista realizada a cada uno de los participantes desde las diferentes clases, tal como se puede apreciar en la Tabla 2.

Tabla 2. *Respuestas obtenidas a la pregunta: ¿En cuál área cree usted que debe hacerse mayor énfasis en las competencias ciudadanas? ¿Por qué?*

(7-64) 2. ¿En cuál área cree usted que debe hacerse mayor énfasis en las competencias ciudadanas? ¿Por qué?		
4. Entrevista (7-4)	5. Entrevista (7-18)	6. Entrevista (7-62)
Respuesta del docente de español: *"Yo, creo que en todas las áreas; no solamente en el área de sociales, sino en todas las áreas y en cualquier momento que uno esté en clase"*.	Respuesta del docente de sociales: *"Creo que todas son fundamental; porque cada área es un pedacito de todos los aprendizajes que nosotros como seres humanos debemos de tener y entonces tenemos que saber hacer"*.	Respuesta del docente de educación física: "*Para mí, en todas las áreas es fundamental hacer énfasis en las competencias ciudadanas. Desde mi área nos solamente los estudiantes vienen a desarrollar habilidades físicas como correr, saltar o trotar. En el caso de esta área yo desde el deporte, desde mi propio ser y desde las diferentes problemáticas que observo a diario en el colegio; abordo diferentes elementos como valores, compañerismo y respeto"*.

Nota: datos obtenidos de las entrevistas semiestructuradas (14 de junio 2023)

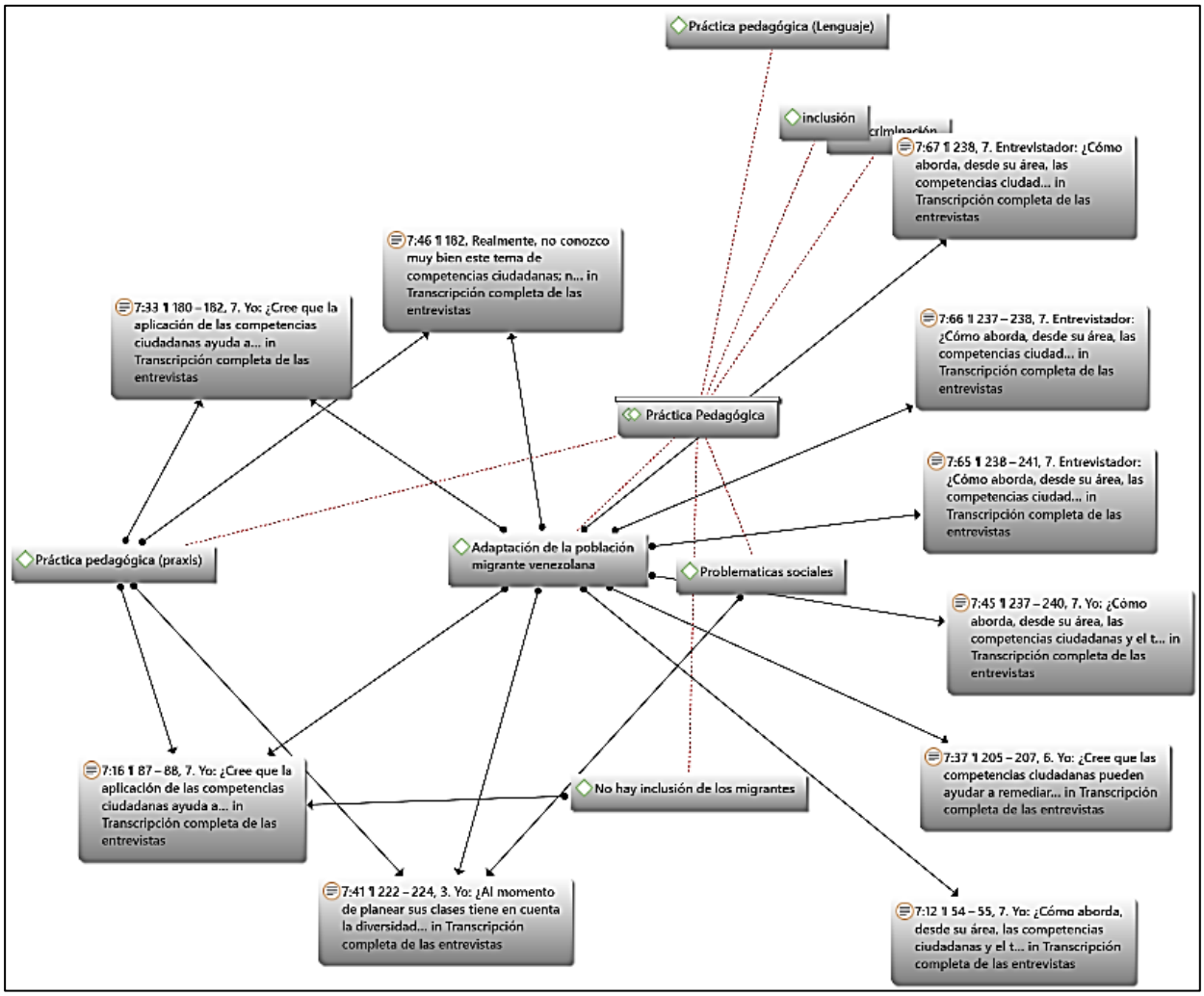
Los fragmentos anteriores permiten ver varias cosas. Lo primero es que se aprecian ciertos conocimientos por parte de los participantes en torno al tema de competencias ciudadanas. Asimismo, reconocen que las competencias no son una asignatura aislada, sino una responsabilidad compartida que atraviesa todas las áreas; o sea, en todas las áreas académicas se pueden proponer actividades, reflexiones y discusiones valiosas, donde se aborde la pluralidad, la identidad y se valoren las diferencias. Por ejemplo, una clase de educación física, un proyecto de ciencias sociales, un taller desde la clase de español son espacios que nos permiten coexistir desde la diversidad. No se trata de dejar de "enseñar lo que es propio de cada área sino, por el contrario, de aprovechar esos conocimientos y habilidades específicas para contribuir a la formación de competencias ciudadanas" (MEN, 2004, p. 11).

Sin embargo, es importante resaltar que, aunque los docentes identifiquen o relacionen el tema de competencias ciudadanas, no significa que lo implementen desde sus praxis con las distintas poblaciones de la institución. Por tanto, es importante dar una mirada retrospectiva en párrafos anteriores; en torno al desarrollo de las prácticas pedagógicas llevadas a cabo por los docentes de la institución desde las diferentes clases como: educación física, español y ciencias sociales. Y allí se puede develar que el manejo de competencias ciudadanas desde las prácticas pedagógicas es nulo. Es decir, se perciben prácticas tradicionales arraigadas no solo en la institución, sino también en las diferentes clases.

Subcategoría I "La invisibilización y adaptación de la población migrante de Venezuela desde las prácticas pedagógicas en las clases de educación física, español y ciencias sociales en una institución educativa pública del municipio de Calarcá (Quindío, Colombia)"

Para el desarrollo de este apartado se presenta la red semántica correspondiente a las prácticas pedagógicas, la cual nos brinda una orientación general para la estructuración de esta subcategoría. Entendiendo como categoría principal las prácticas pedagógicas, inicialmente se presenta una definición y asociación con los intereses investigativos. De estas prácticas pedagógicas se despliegan varios elementos de análisis que se desarrollan en el presente apartado; como se evidencia en la Figura 3.

Figura 3. *Red semántica Atlas-Ti. Prácticas pedagógicas.*



Como se ha venido diciendo, las prácticas pedagógicas "son un escenario que le permiten al docente transformar su praxis y generar un reconocimiento de las diferencias o la invisibilización" (Ortega, 2006, p.61). Con respecto a lo anterior, es importante dejar claro que las prácticas pedagógicas son un elemento transversal que permiten al docente desde las diferentes sesiones de clase el reconocimiento de la pluralidad, la identidad y de una u otra forma la valoración de las diferencias de cada uno de los estudiantes, ya que desde allí se toman elementos sociales que contribuyen al abordaje de la praxis.

En efecto, las prácticas pedagógicas permiten la edificación de espacios de reconocimiento, encuentros y desencuentros que ayudan al docente a transformar su praxis y "permitan al estudiante aprender a aprender, aprender a enseñar y le enseñen a aprender" (Celis, 1997, p.150). Es así, que autores como Castro *et al.* (2006) afirman que las prácticas pedagógicas docentes son consideradas como una emancipación profesional para abordar crítica, reflexiva y eficazmente un estilo de enseñanza que aborde un aprendizaje significativo, promoviendo en los estudiantes una convivencia pacífica; igualmente, que participen responsable y constructivamente en los procesos democráticos y respeten y valoren la pluralidad y las diferencias, tanto en su entorno cercano, como en su comunidad. En este sentido, Jaramillo (2018) sugiere que en pleno siglo XXI los docentes están llamados a abordar, desde sus prácticas pedagógicas, las llamadas competencias ciudadanas que permiten el desarrollo de pedagogías acordes con una educación ética de la justicia y del cuidado. Dichas pedagogías parten de principios pedagógicos y didácticos centrados en el desarrollo humano y la ejemplificación de valores democráticos en los que se desea vivir.

Con respecto a lo anterior, es importante destacar que algunos de los participantes expresaron que desde sus prácticas pedagógicas no implementan el tema de:

> … competencias ciudadanas; ni las tienen muy en cuenta a la hora de planificar. Y frente a la población migrante uno no nota mucho la presencia de estudiantes migrantes de Venezuela; ellos se adaptan y se camuflan tan bien; con los otros estudiantes que pasan desapercibidos. *(Entrevista semi-estructurada 7-33, 14 de junio 2023)*.

Del mismo modo, otro participante enuncia que la población migrante de Venezuela de la institución "se han adaptado tanto que uno a veces ni nota que ellos son venezolanos; porque ellos se adaptan" *(Entrevista semi-estructurada 7-12, 14 de junio 2023)*. Asimismo, los participantes coinciden que en la institución se reciben diferentes tipos de población, entre ellos:

> …población migrante de Venezuela; ya quedan muy pocos. Algunas veces los estudiantes migrantes de Venezuela se han acoplado muy bien al grupo y de un momento a otro los padres de familia de estos estudiantes llegan al colegio y retiran los papeles del estudiante o muchas veces ni informan a la institución y migran constantemente de un lugar a otro" *(Entrevista semi-estructurada 7-41, 14 de junio 2023)*.

Los fragmentos anteriores dejan ver como los docentes procuran dar un trato igualitario a la población migrante de Venezuela de la institución desde las diferentes sesiones de clase. Al respecto, Kaluf (2009) afirma que la mayoría de los docentes se encuentran poco preparados y tienden a trabajar bajo la ilusión del trato igualitario, asumiendo que, porque no existe la diferencia, no hay discriminación. Esto es corroborado también por Castro (2012) al señalar que los docentes asumen que niños y niñas migrantes no requieren de apoyos o tratos diferenciados ya que son considerados como iguales a los estudiantes nacionales, por tanto, no modifican sus prácticas, lo que incide en parte en la invisibilización de la diversidad presente en el aula. Asimismo, Campos-Bustos (2022) afirma que las instituciones educativas no cuentan con metodologías, recursos didácticos ni orientaciones técnico-pedagógicas que ayuden a la inclusión real de niños y niñas migrantes. Al respecto, conviene decir que en la institución a la que se refiere esta investigación se han podido evidenciar prácticas pedagógicas que invisibilizan a la población migrante. Es decir, por parte de los docentes se evidencia un discurso que reconoce al estudiante migrante, pero que solo se queda en el discurso. Por el contrario, se evidencian en las diferentes clases pocas herramientas didácticas y un desconocimiento de las competencias ciudadanas, y esto causa tensiones en la inclusión de la población migrante en la institución.

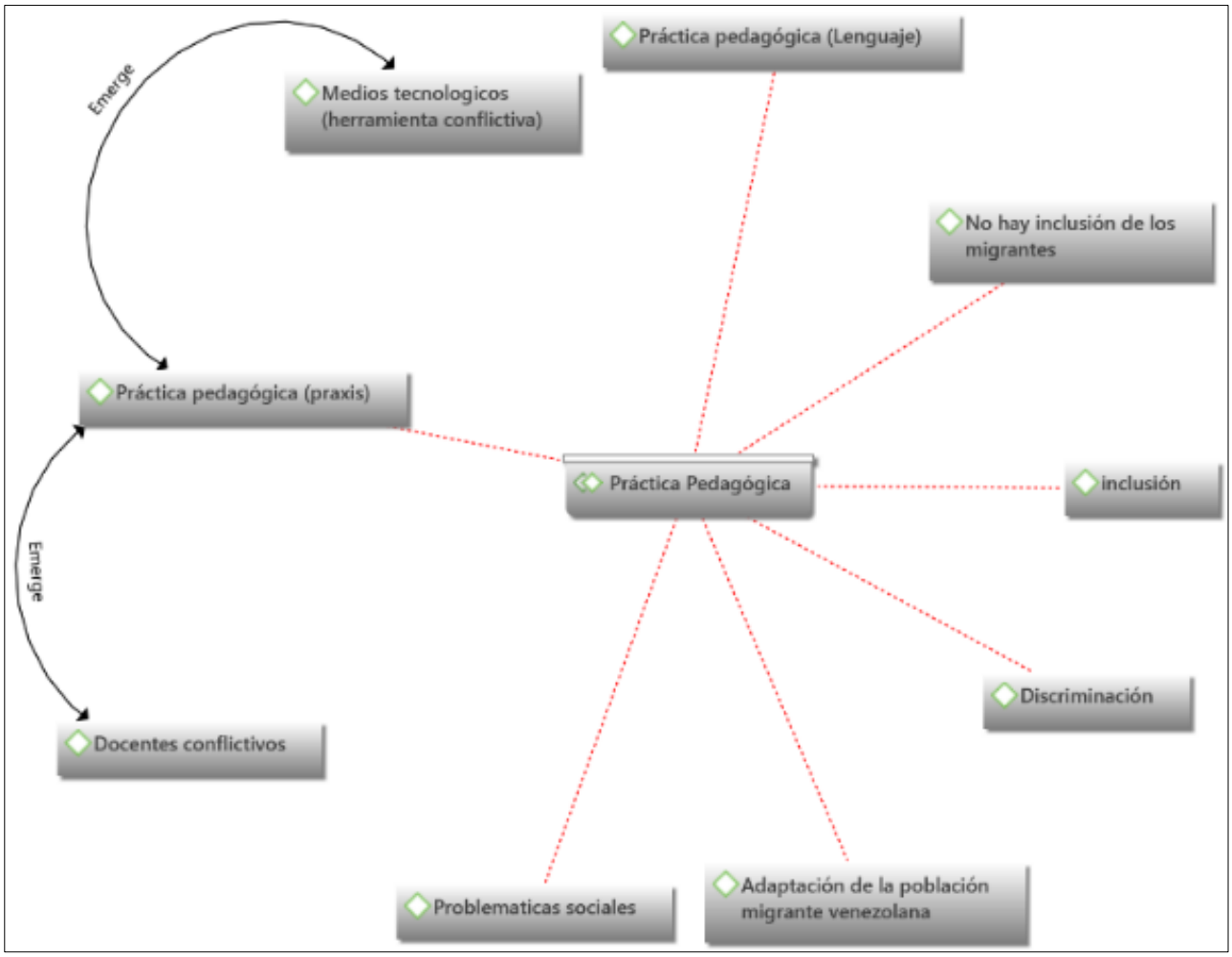
Ahora bien, es importante hacer un alto en el camino y tomar tres palabras que expresaron los participantes que se registraron en los fragmentos anteriores, desde las diferentes clases como: educación física, español y ciencias sociales. Y, es que los participantes reconocieron que desde las diferentes prácticas: la población migrante que se encuentra en la institución se: “adaptan” “camuflan” “acoplan”. Tan bien, que pasan desapercibidos dentro del aula y la praxis.

En relación con estas tres acepciones es interesante percibir cómo cada acepción da respuesta y devela las prácticas pedagógicas docentes y las competencias ciudadanas en torno a cómo se inserta la población migrante de Venezuela en la institución. Es decir, desde las diferentes clases el estudiante migrante trata de “acomodarse” o “adaptarse” a esa nueva vida escolar. Asimismo, se “camufla” tratando de “acoplarse” o “ajustarse” como una pieza de un rompecabezas. En pocas palabras, la institución no ha implementado ningún tipo de programa de acogida o de trabajo en torno a las competencias ciudadanas. Puede decirse que esta institución representa la realidad en cuanto al tema de la migración venezolana, donde los migrantes deben adaptarse al nuevo contexto sin contar con un programa de apoyo o herramientas que faciliten dicha transición.

Subcategoría II “Otros elementos que emergieron desde las prácticas pedagógicas en una institución educativa pública del municipio de Calarcá (Quindío, Colombia)”

Para el desarrollo de esta subcategoría se presenta la red semántica correspondiente a las prácticas pedagógicas, la cual nos brinda una orientación y algunos elementos que emergen desde la praxis que se revelan desde la Figura 4.

Figura 4. *Red semántica Atlas-Ti. Práctica pedagógica*



Relación Docente-Docente conflictiva:

Otro aspecto de la práctica pedagógica que destacaron algunos participantes y que se pudo observar en algunas de sus clases, es una relación entre docente-docente conflictiva. Esto puede considerarse como un elemento de tensión, ya que los docentes son como un espejo que reflejan a sus estudiantes las diferentes habilidades sociales que le permiten convivir y vivir en la escuela. Y si, por el contrario, los docentes no reflejan este tipo de habilidades y resuelven todo conflicto a través del conflicto, lo mismo harán sus estudiantes. Así queda registrado en la siguiente observación:

> *Diario de campo (8-27)* La docente le da inicio a la clase y de repente aparece una docente de otra área un poco alterada y le dice en un tono muy fuerte y desafiante: ¡*Buenos días! ¡Necesito hablar urgente con usted! ¿Por qué no hicieron el stand de sexualidad como yo dije?* La docente le dice: *¡Espere un segundo y yo llamo a lista!* La otra docente le responde: *¡Yo no tengo tiempo para esperar!* La docente que da clase le dice: *¡Por favor espere un momento!* La otra docente sigue respondiendo en un tono conflictivo […] (*Observación de clase, 25 de mayo del 2023).*

Este fragmento deja ver varios elementos desde la práctica pedagógica y es que los docentes de la institución tienen relaciones demasiado conflictivas. De la misma forma, se evidencia una comunicación poco asertiva, fragmentada y un manejo nulo de competencias ciudadanas. Al respecto, Ball (1989) considera que la visión placentera y feliz de las instituciones no se adecúa a la realidad. Existen muchos conflictos y la mayoría de ellos no salen a la luz; la normalidad no es el consenso y el diálogo. Afirma que el conflicto es consustancial a toda institución. Es decir, se evidencian reiteradas problemáticas entre docente-docente y el protagonista de la escuela, el estudiante, sufre las consecuencias ya que ellos no están al margen de estas situaciones. Muchas veces son conscientes de ellas y pueden sufrir las consecuencias de diferentes formas: desmotivación del profesor, exámenes más difíciles, aprendizajes inadecuados, etc. La siguiente cita muestra como algunas veces los insultos y gritos no están escondidos, sino que son visualizados por todos, también por los estudiantes.

> *Diario de campo (8-29)* Cuando el docente de secundaria llega a la cancha de fútbol aborda a su colega en un tono muy amable y le dice *¡Hoy me corresponde la cancha! ¡Ese fue el horario que me asignaron!* El profesor de primaria que se encontraba en la cancha le responde de una manera agresiva diciendo: *¡Yo de acá no me voy! ¡Hable con el que quiera! ¡Hoy me toca a mí!* El docente de secundaria se desplaza hasta la coordinación y aquí no se resuelve la problemática [...] (*Observación de clase, 13 de junio del 2023).*

Después de este conflicto, ¿qué opinión pueden tener los alumnos del docente y del ambiente de la institución?, ¿qué tipo de competencias están promoviendo los docentes desde las diferentes prácticas pedagógicas?, No disponemos de más información, pero, seguramente, en esta institución existe un ambiente difícil para algunos profesores. Igualmente, es importante reflexionar acerca de un elemento que se encuentra inmerso en la cita anterior que se registró mediante una observación y es que uno de los docentes se "desplaza hasta la coordinación y aquí no se resuelve la problemática" (*Observación de clase, 13 de junio del 2023).* Al respecto, conviene decir que el coordinador debe ser una figura líder que resulta fundamental, puesto que es el máximo responsable de regular y suavizar posibles tensiones en el escenario educativo. Del mismo modo, autores como Tahull y Montero (2015) afirman que el coordinador debe tener la capacidad, la habilidad y la inteligencia necesaria para fomentar unas dinámicas sociales positivas. No obstante, frente a la problemática anterior que se registró en algunas de las clases, la representación del coordinador en la institución se desmorona y se percibe como una figura aislada.

Los celulares en el aula: una herramienta conflictiva:

En sintonía con la relación docente-docente conflictiva, se encontró otra característica que emerge desde las prácticas pedagógicas en las distintas clases, y es que se presentan reiteradas situaciones conflictivas entre estudiante-docente por medios tecnológicos, como el celular, que afectan la convivencia. Al respecto, así queda plasmado en dos observaciones que se registraron a través del diario de campo.

> *Diario de campo (8-23)* La docente se le acerca por tercera vez a un estudiante y le dice: *¡Por favor guarde el celular!* pero el estudiante hace caso omiso de las órdenes y le responde a la docente en un tono de confrontación diciendo: *¡Yo tengo derechos!* Y la docente le responde: *¡Y también deberes! […]* (*Observación de clase, 14 de junio del 2023)*.
>
> *Diario de campo (8-24)* Al estudiante no se le nota mucho interés ya que se levanta constantemente del puesto a realizar otras actividades como hablar con sus compañeros y chatear en el celular. (*Observación de clase, 07 de junio del 2023)*.

En estas dos observaciones resulta claro que el uso del celular es un fenómeno vivido como una irrupción, porque en las diferentes clases se observa una batalla cotidiana por regular sus usos. Por consiguiente, “las aulas con celulares son, más que nunca, espacios porosos y precarios que están atravesados por múltiples dinámicas” (Dussel, 2018, p. 97), ante las cuales la escuela encuentra cada vez más dificultad para reposicionarse. Al respecto, Meirieu (2016) expresa que los celulares son depositarios, en parte, del llamado malestar docente, cristalizando de este modo la principal distracción: aparecen en los relatos compitiendo con los docentes por la atención de los estudiantes, desdibujando su autoridad pedagógica y obstaculizando el normal funcionamiento de las clases en lugar de presentarse como un aliado para la enseñanza.

Asimismo, Buckingham (1954) considera que las tecnologías no son neutrales y pueden tanto potenciar como obstaculizar las prácticas docentes. Del mismo modo, Litwin (2009) sostiene que, si deseamos lograr una inclusión genuina de las tecnologías, a través de prácticas áulicas que reconozcan su lugar en la construcción del conocimiento su “incorporación no puede quedar librada al voluntarismo de los profesores, sino que debe ser acompañada por una decisión institucional y de políticas públicas que andamien ese proceso” (Montero y Gewerc, 2010, p.315). Como se ha venido expresando, el uso del celular es un eje de conflictos que afecta la convivencia y opera como un obstáculo en los procesos de enseñanza-aprendizaje en las diferentes clases.

Siguiendo la misma línea, diversas investigaciones llevadas a cabo por autores como: García y Tomasini (2019); Núñez (2019); Paulín (2013); Southwell (2011); y Di Napoli e Iglesias (2021) vienen mostrando que en las aulas de nuestras escuelas secundarias se producen frecuentes discordancias o desacoples entre las demandas, expectativas y temporalidades de personas adultas (docentes) y jóvenes (estudiantes) sobre las acciones y roles que esperan unas de los otros en el ámbito escolar. El uso del celular es una práctica por la cual se canalizan algunos de estos desajustes, que pueden generar tensiones en la

definición de las situaciones áulicas y mellar el rol del docente en tanto a su autoridad escolar.

Ahora bien, tanto en las observaciones de clase que realizamos como en las conversaciones que tuvimos con docentes, la presencia del celular es recurrente y en algunos casos eje de conflictos. Durante las clases, los estudiantes utilizan el dispositivo de múltiples formas y con distintos fines: chatean, lo tocan, lo giran, lo mueven, revisan redes sociales y escuchan música con auriculares, y esto hace que se genere una multiplicidad de conflictos en el aula. Esta investigación no tiene específicamente como objeto de estudio el uso de los celulares, pero esto emerge desde las diversas prácticas llevadas a cabo por docentes de la institución sujeto de investigación.

Con respecto a lo anterior, sería interesante construir, conjuntamente con la comunidad educativa, normativas y mecanismos de regulación que permitan, por un lado, aportar claridad a los usos que son permitidos y los que no dentro de la institución, y por el otro, potenciar el uso del celular en las clases frente a las ventajas de la portabilidad, la conectividad y la multiplicidad de opciones que esta tecnología nos brinda dentro del aula.

A modo de cierre, gracias a los hallazgos descritos se da lugar a la configuración y validación de un recurso de intervención de aula, denominado “Las prácticas pedagógicas y las competencias ciudadanas” que pretende favorecer el desarrollo de las competencias ciudadanas en las áreas de educación física, español y ciencias sociales en torno de la migración venezolana, el cual fue validado por los sujetos de investigación.

Discusión

En la actualidad existe un reto muy grande frente al tema de la migración en el sistema educativo colombiano el cual es dar respuestas pertinentes a las necesidades de cada estudiante. En efecto, se vive una época de constantes transformaciones debido a las problemáticas de carácter político, social y cultural, colocando a la población escolar en estado de vulnerabilidad que requiere ser comprendida y apropiada, proporcionándole un tratamiento adecuado con el desarrollo de prácticas pedagógicas para que cada vez sean “menos segregadoras y más humanizantes” (López Melero, 2012, p. 143).

En ese mismo orden de ideas, autores como Castro *et al.* (2006); Zuluaga *et al.* (2003) y Ortega (2006) afirman que dentro de las prácticas pedagógicas los docentes deben abordar procesos inclusivos que les permitan el logro de aprendizajes, propiciando con ello la transferencia a cualquier realidad para generar cambios innovadores. Es así que todos estos elementos son “clave para que se generen cambios en el sistema educativo que lleven a generar experiencias enriquecedoras de aprendizaje para los alumnos dentro de la escuela” Castro *et al.* (2006, p. 582). De lo anterior, se deriva la necesidad de atender las diferencias individuales y poner la debida atención a la diversidad de situaciones que se presentan en la vida escolar, y generar en todos los casos igualdad de oportunidades a todos los educandos; es decir, se deben “replantear las relaciones en los salones de clases

y en todos los ambientes de la escuela, y no centrarse únicamente en los resultados, sino en los procesos que afectan tanto al que aprende como al que enseña" (Espinola, 1990, p.19). Desde esta perspectiva, las prácticas pedagógicas y el enfoque de competencias ciudadanas pueden generar contextos positivos y por qué no, un modelo educativo que pueda construirse sobre la base de todas las personas que acuden a la escuela.

A la luz de las diferentes categorías, esta investigación propone unas comprensiones que tejen relaciones con los planteamientos de quienes han investigado previamente como Nivia (2020); Quintero (2019); Bernate *et al.* (2019); Morales (2018); Méndez *et al.* (2018); Villera *et al.* (2017); Peña (2017); López (2016); Prada (2020); Bautista (2019); Soto (2017); Cruz (2021); Suárez (2020); Velarde (2022); Ortiz (2022) y, a su vez, identifica nuevos puntos de discusión posibles que podrían ser apropiados por la comunidad académica para que esta los desarrolle de manera más amplia en futuras investigaciones.

Como se ha venido diciendo, esta investigación develó que entre los participantes existen distintas aproximaciones al significado de práctica pedagógica y competencias ciudadanas; cada uno de ellos tiene sus matices y tensiones. En común existen diferentes características: la primera, una escuela en y para la diversidad es aquella que parte del reconocimiento y la diferencia de su población para promover la pluralidad, identidad y valoración de las diferencias de todos sus estudiantes. La segunda, no se identifica flexibilidad en el currículo y la práctica pedagógica; es así, que el aula se torna un escenario conflictivo entre docentes y estudiantes. La tercera, se destaca poco manejo e implementación de competencias ciudadanas frente a las diferentes problemáticas sociales de la institución. La cuarta, se identifica que desde las diferentes clases como: educación física, español y ciencias sociales se trabaja bajo la premisa del "trato igualitario" y esto invisibiliza la población migrante de Venezuela.

Es importante enfatizar que hubo variación en la forma de comprender las competencias ciudadanas y el reconocimiento de que si se usan de manera adecuada desde la praxis pueden generar ambientes constructivos e inclusivos. Al mismo tiempo, fue clave identificar que entre los participantes existen puntos de intersección donde se evidencian prácticas educativas tradicionales.

En efecto, Torroella (2001) y Galván y Siado (2021) coinciden que, aunque estamos en pleno siglo XXI, la educación tradicional, intelectualista o cognitiva tiene una tendencia sobreviviente en los sistemas educativos cuyo objetivo principal es la transmisión y acumulación de conocimientos. O sea, es importante resaltar que el mundo se está transformando, pero el sistema educativo no ha cambiado. Por lo tanto, la educación sigue siendo básicamente la misma. Ahora es preciso cambiar este método propio del siglo XIX por un modelo asociativo" (Calleja, 2010, p.50). Es decir, un modelo educativo que potencie la plenitud del alumno. Así, lo expresan Torroella (2001) y Calleja (2010) en sus postulados: una educación centrada en el respeto, aceptación y amor al educando, como actitud fundamental del educador. frente al embalsamiento y momificación del pasado en la escuela tradicional; la actividad frente a la pasividad, la inercia y el bostezo de la escuela

tradicional, pero principalmente la auto actividad; es decir, la generada y dirigida por el propio alumno; la espontaneidad creadora, frente al formalismo, la rigidez y el autoritarismo, la libertad y la espontaneidad para tener iniciativas, para expresarse y elegir. Finalmente, la educación para la vida está orientada hacia la comunidad, hacia la sociedad, para una convivencia armoniosa y cooperativa.

Como se ha venido afirmando, las competencias ciudadanas requieren de diferentes conocimientos y habilidades que podrían ser complejas, pero en realidad son sencillas acciones que pueden abordar los docentes desde las diferentes clases. O sea, si los docentes las implementan con sus estudiantes desde sus prácticas pedagógicas se pueden generar espacios donde el estudiante comprenda y aprenda que tener diferentes características, como nacionalidad, procedencia o linaje étnico, son elementos indispensables para el futuro ciudadano. Es decir, que el estudiante reconozca al otro como un sujeto diferente, pero con los mismos derechos y deberes dentro de la sociedad. Así pues, el gran reto de la "educación, la escuela y los maestros en el siglo XXI es la sociedad y no tanto el saber" (Vega Gil, 1999, p.225).

En fin, las prácticas pedagógicas pueden ser una caja de herramientas donde cada una de ellas es una estrategia que el docente puede implementar desde su praxis, para que se adapte a las demandas personales de los alumnos y la sociedad, y, de este modo, generar un ambiente cambiante de la cultura. No obstante, las prácticas pedagógicas pueden ser un arma de doble filo donde el docente, a través de las diferentes sesiones de clase, genere espacios cargados de estereotipos. Es decir, una práctica donde se invisibilice y no se reconozca la pluralidad, la identidad y mucho menos se valoren las diferencias de cada uno de los estudiantes; desencadenando un contexto conflictivo.

Es así que autores como Booth y Ainscow (2002) y López Melero (2012) coinciden en que estos aspectos de invisibilidad se construyen desde una incorrecta interpretación del principio de igualdad de oportunidades. Del mismo modo, López Melero (2012) afirma que esto requiere un cambio de mentalidad en el profesorado respecto a las competencias cognitivas y culturales de todo el alumnado. Este giro en su pensamiento conlleva, en primer lugar, una reconceptualización de lo que entendemos por inteligencia y por diagnóstico y, en segundo lugar, supone que el profesorado en su práctica diaria no tenga actitudes negativas hacia la diversidad, ni provoque situaciones de discriminación e invisibilidad. Una persona es invisible cuando no es sentida como necesaria para la vida escolar; es lo que Young (2000) suele llamar una exclusión interna.

Conclusiones

Se ha podido evidenciar en la institución sujeto de investigación que se evidencian prácticas pedagógicas tradicionales que invisibilizan a la población migrante de Venezuela. Asimismo, por parte de los docentes se evidencia un discurso que reconoce al estudiante migrante, pero esto solo se queda en el discurso. Por el contrario, se evidencian en las diferentes clases pocas herramientas didácticas y un desconocimiento de las competencias

ciudadanas. En pocas palabras, la institución no ha implementado ningún tipo de programa de acogida o de trabajo en torno de las competencias ciudadanas. Puede decirse que esta institución representa, a baja escala, la realidad de algunos niños migrantes que ingresan en un establecimiento educativo en el territorio colombiano, donde el migrante debe adaptarse, acoplarse o camuflarse como una pieza de un rompecabezas para tratar de encajar en ese nuevo contexto.

Referencias

Ball, S. J. (1989). *La micro política de la escuela: Hacia una teoría de la organización escolar.* Barcelona: Paidós. Recuperado el 10 de 10 de 2023, de http://terras.edu.ar/biblioteca/1/CRRM_Ball_Unidad4.pdf

Banco Mundial. (2018). *Migración desde Venezuela a Colombia.* Washington, D.C. Recuperado el 14 de 10 de 2022, de https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/30651/131472SP.pdf?sequence=3&isAllowed=y

Bautista, R. M. (2019). Fortalecimiento de las competencias ciudadanas para el mejoramiento de la convivencia escolar en estudiantes de sexto grado del instituto técnico nuestra señora de belén. *Repositorio Digital Universidad Simón Bolivar*, pp. 1-150. Obtenido de https://bonga.unisimon.edu.co/bitstream/handle/20.500.12442/5085/PDF.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Bernate, J., Fonseca, I., Betancourt, M., García, F., & Sabogal, H. (2019). Competencias ciudadanas en la educación física escolar. *Acción Motriz* (23) 90-99. Obtenido de https://www.accionmotriz.com/index.php/accionmotriz/article/view/142/138

Booth, T., & Ainscow, M. (2002). Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva.Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. *Universidad Autónoma de Madrid*, pp. 1-130. Obtenido de https://www.cepcampgib.org/noveles/files/anexos/Index_for_inclusion.pdf

Buckingham, D. (1954). *Más allá de la tecnología: aprendizaje infantil en la era de la cultura digital.* Buenos Aires: Manantial.

Calleja, R. (2010). Un nuevo modelo educativo para el siglo XXI. *Periódico digital de información educativa*. Recuperado el 09 de 10 de 2023, de http://comunidadescolar.pntic.mec.es/880/repoRT1.html

Campos-Bustos, J. L. (2022). Representaciones sociales sobre la migración haitiana en la escuela chilena. *Revista latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 20*(1) 1-22. Recuperado el 06 de 10 de 2023, de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8223006

Castro, C. (2012). Inmigración, hoy: El reflejo de las representaciones sociales de los/las docentes en la cultura, la política y las prácticas de la escuela en el marco de la diversidad cultural. *Repositorio Universidad Central de Chile*.

Castro, E., Peley, R., & Morillo, R. (2006). La práctica pedagógica y el desarrollo de estrategias instruccionales desde el enfoque constructivista. *Revista de Ciencias Sociales, 12*(3) 581-587. Obtenido de https://ve.scielo.org/pdf/rcs/v12n3/art12.pdf

Celis, G. I. (1997). *La práctica motora de la formación docente.* Chile: Dolmen Ediciones S.A.

Constitución Política de Colombia. (1991). Recuperado el 05 de 11 de 2022, de https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=4125

Cruz, L. J. (2021). Prácticas pedagógicas docentes con población migrante venezolana a la luz de la educación inclusiva: Un estudio de caso en el colegio República Bolivariana de Venezuela. *Repositorio Uniandes*. Obtenido de https://repositorio.uniandes.edu.co/server/api/core/bitstreams/7cc9483e-f627-4e47-9339-47b72a74718b/content

Delors, J. (1996). *La Educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XX.* Recuperado el 07 de 07 de 2023, de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa

Devalle, A., & Vega., V. (2006). *Una escuela en y para la diversidad.* Buenos Aires: Aique. Obtenido de https://www.terras.edu.ar/biblioteca/35/35DEVALLE-Alicia-VEGA-Viviana-La-diversidad-la-formacion-docente.pdf

Di Napoli, P. N, & Iglesias, A. (2021). ¡Con los celulares en las aulas! Un desafío para la convivencia en las escuelas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. *Latinoamericana de Estudios Educativos*, *51*(3) 11-44. Recuperado el 14 de 10 de 2023 de DOI: https://doi.org/10.48102/rlee.2021.51.3.407

Dussel, I. (2018). Sobre la precariedad de la escuela. En J.L Bondia, *Elogio de la Escuela*, pp. 83-106. Buenos Ares; *Miño y Dávila.*

Espinola, V. (1990). La calidad de la educación: Algunas dimensiones importantes. *Cuadernos de Educación (194), CINDE*, 1-119.

Galván, P. (2006). *Recuperar la pedagogía. De lugares comunes a conceptos clave.* Buenos Aires: Paidós. Recuperado el 12 de 10 de 2023, de http://fediap.com.ar/wp-content/uploads/2022/09/Recuperar-la-Pedagogia-De-lugares-comunes-a-conceptos-claves-Philippe-Meirieu.pdf

Galván, A. P., & Siado, E. (2021). Educación Tradicional: Un modelo de enseñanza centrado en el estudiante. *Cienciamatria*, *7*(12) 962-975. DOI: http://orcid.org/0000-0002-2358-9909

García, G., & Tomasini, M. (2019). Los marcos de la conflictividad: Una aproximación comparativa a dos escuelas secundarias de Córdoba, Argentina. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad, Vol. 18, No. 1*, pp. 1-14. DOI: https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol18-Issue1-fulltext-1391

Gewerc, M. L.A. (2010). De la innovación deseada a la innovación posible. Escuelas alteradas por las TIC. *Curriculum y formación del profesorado*, *14*(1) 303-318. Recuperado el 12 de 10 de 2023, de https://www.ugr.es/local/recfpro/rev141ART16.pdf

Heller, A. (1997). A Comparison of Listening and Speaking Tests for Student Placement. *Edinburgh Working Papers in Applied Linguistics* (6), 27-40. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED383207.pdf

Jaramillo, R. (2018). Programa de Competencias Ciudadanas del Ministerio de Educación de Colombia: una visión de conjunto. *Tarea* (96) 26-32. Recuperado el 01 de 10 de 2023, de file:///C:/Users/Downloads/Tarea96_26_Rosario_Jaramillo.pdf

Kaluf, M. P. (2009). Niños Inmigrantes Peruanos en la Escuela Chilena. *Repositorio Universidad de Chile*, 1-96. Recuperado el 05 de octubre de 2023, de https://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/106235/Ninos-inmigrantes-peruanos.pdf?sequence=3&isAllowed=y

Litwin, E. (2009). La tecnología educativa en el debate didáctico. En E. Litwin (coord.) *Tecnologías educativas en tiempos de Internet*. pp. 13-34. Buenos Aires, Amorrortu,

López, D. (2016). Construcción de ciudadanía, percepciones, prácticas y dificultades en contextos escolares zona rural de Bogotá. Estudió de caso Colegio Rural Pasquilla. *Repositorio Universidad Distrital Francisco José De Caldas*, pp. 1-100. Obtenido de https://repository.udistrital.edu.co/bitstream/handle/11349/3953/PenagosL%F3pezDihann?sequence=1

López Melero, M. (1993). *Diversidad y Cultura: calidad de vida para todos.* España: Universidad de Málaga.

López Melero, M. (2006). La ética y la cultura de la diversidad en la escuela inclusiva. *Revista Electrónica Sinéctica*, 4-18. Obtenido de https://www.redalyc.org/pdf/998/99815739002.pdf

López Melero, M. (2012). La escuela inclusiva: una oportunidad para humanizarnos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *26*(2)131-160. Obtenido de https://www.redalyc.org/pdf/274/27426890007.pdf

Meirieu, P. (2016). *Recuperar la pedagogía. De lugares comunes a conceptos claves.* Buenos Aires: Paidós.

MEN. (2004). *Las características del aprendizaje pluralidad, identidad y valoración de las diferencias.* Bogotá: MINEDUCACIÓN. Recuperado el 1 de 11 de 2022, de https://www.icfes.gov.co/documents/39286/16986539/Diferencias+sociales+y+la+percepci%C3%B3n+sobre+la+discriminaci%C3%B3n+-+Piedecuesta.pdf/56cb888d-4795-a646-7dd9-541ebc66aec0?version=1.0&t=1664158324173

MEN. (2006). *Programa de Educación para el ejercicio de los derechos humanos: Edu-Derechos.* Recuperado el 05 de 11 de 2022, de file:///D:/2do%20semestre%20Maestria%20en%20Ciencias%20de%20la%20Educaci%C3%B3n/competencias%20ciudadanas/11153.pdf

MEN. (2011). *Orientaciones para la institucionalización de competencias ciudadanas.* Bogotá: Amado Impresores S.A.S. Recuperado el 30 de 10 de 2022, de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-235147_archivo_pdf_cartilla1.pdf

MEN. (2018). *Fundamentos pedagógicos programa de Competencias ciudadanas*. 1-41. Recuperado el 06 de 11 de 2022, de https://vdocuments.site/fundamentos-pedagogicos-2012-2014-1-fundamentos-pedagogicos-2012-2014-programa.html?page=12

Méndez, L. M., & Quintero, J. C. (2018). Estrategias pedagógicas para el fortalecimiento de las competencias ciudadanas de los estudiantes de noveno grado del Colegio Nuestro Señor de la Buena Esperanza, municipio de piedecuesta con "transversalización" en las áreas de lengua castellana y C.S. *Repositorio Universidad Autónoma de Bucaramanga*, pp. 1-9. Obtenido de https://repository.unab.edu.co/bitstream/handle/20.500.12749/2584/2018_Articulo_Liz_Maribel_Mendez.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Moliner, María. (2023). *Diccionario de uso del español.* Sánchez Pacheco, 81, Madrid: Gredos, S.A.

Montero, M., & Gewerc, A. (2010). De la innovación deseada a la innovación posible. Escuelas alteradas por las TIC. *Revista del Currículum y Formación del Profesorado*, *14*(1) 1-16. https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/7129/rev141ART16.pdf?sequence=1

Morales, M. (2018). Comunicación intercultural: una apuesta por las competencias ciudadanas para la inclusión en ambientes de diversidad. *Repositorio Universidad Tecnológica de Pereira*. Obtenido de https://repositorio.utp.edu.co/server/api/core/bitstreams/42f99ddb-e4e4-4e9d-a27d-ab4554dee103/content

Namakforoosh, M. (2013). *Metodología de la investigación.* México: Limusa.

Nariño, V. F., Arrieta, E. E., & Hernández, V. S. (2022). Desafíos de la investigación en el siglo XXI. *Dialogus*, 9(6) DOI: 10.37594/DIALOGUS.VI9.722

Nivia, L. (2020). Percepciones de La población escolar venezolana sobre las prácticas pedagógicas en una Institución educativa de la ciudad de Bogotá. *Repositorio Universidad Distrital Francisco José De Caldas, Bogotá*, 1-181.

Nuñez, P. (2019). La dimensión temporal de la convivencia: tensiones entre los tiempos escolares y los ritmos juveniles. *Revista de Investigación Educativa* (29) 179-204. Obtenido de https://cpue.uv.mx/index.php/cpue/article/view/2638/4504

Nussbaum, M. (2010). *Sin Fines de Lucro.* Madrid: Katz.

OCDE. (2019). La OCDE sobre el shock migratorio desde venezuela hacia colombia y sus implicaciones fiscales. pp. 1-30.

Ortega, P. (2006). Subjectivity of the school teacher: new ideas and configurations. *Rollos Nacionales UPN*, 57-63.

Ortiz, J. (2022). La educación intercultural, un referente curricular desde las prácticas pedagógicas en el ámbito escolar transfronterizo. *Repositorio espacio digital*, 1-336.

Paulín, H. (2013). Sufriendo las clases. Violencias y malestar en el trabajo docente. En A. Pujol y C. Dall'Asta (comps.), *Trabajo, Actividad y Subjetividad*. *Debates abiertos*, pp. 279-300. Obtenido de https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/1211/Libro_TAS_27112013.pdf

Peña, J. (2017). Estrategias pedagógicas para el fortalecimiento de competencias ciudadanas, desde el estándar: pluralidad, identidad y valoración de las diferencias. *Repositorio Institucional Universidad del Tolima*, pp. Obtenido de https://repository.ut.edu.co/server/api/core/bitstreams/c723a654-0362-4263-8286-f27180b1f488/content

Prada, M. (2020). Las competencias ciudadanas en la clase de Educación Física: entre las miradas desde la docencia y el discurso planteado en el currículo dominicano. *Revista Educación*. 45(1). DOI: http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v45i1.41402

Quintero, S. (2019). Fortalecimiento de competencias ciudadanas a partir del diseño de una. *Repositorio UNAB*, pp. 1-269. Obtenido de https://repository.unab.edu.co/bitstream/handle/20.500.12749/7004/2019_Tesis_Sheila_Vanessa_Quintero_Ni%c3%b1o.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Ruiz-Silva A. y Chaux E. (2005*). La formación de competencias ciudadanas*. Asociación colombiana de facultades de educación – Ascofade. https://appsciso.uniandes.edu.co/sip/data/pdf/formacion_de_competencias_ciudadanas.pdf

Soto, B. (2017). Las representaciones de las competencias ciudadanas desde las prácticas pedagógicas en la educación media. *Revista historica*, 1-130.

Southwell, M. (2011). La educación secundaria en Argentina.Notas sobre la historia de un formato. *FLACSO*, pp. 1-256. Obtenido de https://periferiaactiva.files.wordpress.com/2018/03/southwell-m-2011-la-educacic3b3n-secundaria-en-argentina.pdf

Suárez, A. M. (2020). Integración de estudiantes migrantes en las aulas colombianas. *Revista EDUCA*, pp. 227-255.

Tahull, J., & Montero, Y. (2015). Malestar en la escuela. Conflictos entre profesores. *Educar*, *51*(1) 169-188. https://raco.cat/index.php/Educar/article/view/287040

Tomasini, G. G. (2016). Los marcos de la conflictividad: Una aproximación comparativa a dos escuelas secundarias de Córdoba, Argentina. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, *18*(1) 1-14. https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol18-Issue1-fulltext-1391

Torroella, G. (2001). Educación para la vida: el gran reto. *Latinoamericana de Psicología*, *33*(1) 73-84. Obtenido de https://www.redalyc.org/pdf/805/80533108.pdf

Vega Gil, L. (1999). *El docente del siglo XXI: formación y retos pedagógicos.* Revista Española de Educación Comparada (5) 209-230. https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/25226

Velarde, H. (2022). Método (ABP) en el desarrollo de competencias ciudadanas en estudiantes de 4° de secundaria, Institución Educativa Ricardo Bentín. *Repositorio UCV*. Obtenido de https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/83205

Villera, E., & Lobo, J. (2017). Las competencias ciudadanas en el ambiente escolar de la institución educativa Buenos Aires de Montería, Córdoba. *Repositorio Universidad Pedagógica Nacional*. Obtenido de http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/719/TO-20629.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Young, I. M. (2000*). Inclusion and Democracy*. Oxford: Oxford University Press.

Zuluaga, O.L.; Echeverri, A.; Martínez, A.; Quiceno, H.; Saenz, J.; y Alvarez, A. (2003). *Pedagogía y Epistemología.* Bogotá: Cooperativa editorial magisterio.