La concepción del estudiante trasnacional en el proceso de enseñanza-aprendizaje en ciencias sociales. Estudio de caso Colegio Latino de Medellín, Antioquia

Zuhair Sánchez Maya

Asesora

Tatiana Pulido Moreno

Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD

Escuela de Ciencias de la Educación - ECEDU

Maestría en Educación Intercultural

2025

Agradecimientos

A mis padres, mi abuela Sofía y mis hermanos gracias por ser el corazón que me sostuvo a lo largo de este proceso. En ustedes encontré una confianza absoluta, un apoyo incondicional y los valores que me han formado para avanzar con fortaleza y claridad. Cada gesto, cada palabra y cada enseñanza se convirtieron en el impulso que necesitaba para llegar a este momento.

A mi compañera de vida, Isleny, gracias por caminar a mi lado con paciencia, cariño y una confianza constante en mis capacidades. Su presencia fue refugio, motivación y equilibrio en los días buenos y en los complicados.

A la maestra Jennifer, cuyo acompañamiento académico fue fundamental. Gracias por su orientación, su lectura cuidadosa, sus observaciones oportunas y por abrirme caminos cuando parecía que se cerraban. Su guía hizo que este trabajo encontrara forma y sentido.

A todos ellos, gracias por ser parte de este logro, que también es suyo.

Resumen

La presente investigación examina el proceso de aprendizaje en el área de Ciencias Sociales de estudiantes transnacionales vinculados al programa CLEI del Colegio Latino de Medellín. Se desarrolló como un estudio de caso único, con enfoque cualitativo y desde el paradigma interpretativo, cuyo propósito fue comprender las experiencias de enseñanza y aprendizaje a partir de las voces de los actores educativos y de las condiciones institucionales que las atraviesan. Participaron estudiantes venezolanos del programa CLEI, un docente de Ciencias Sociales, la coordinadora académica y la psicóloga institucional, seleccionados por su relación directa con el objeto de estudio.

La metodología incluyó entrevistas semiestructuradas, grupos de discusión y cartografía social, lo que permitió la triangulación entre la normativa, la teoría y el trabajo de campo. El análisis se organizó en tres categorías: estudiantes transnacionales, contenidos curriculares y prácticas pedagógicas en Ciencias Sociales, y comunidades transnacionales.

Los resultados evidencian tensiones entre los discursos institucionales de inclusión y la dinámica cotidiana del aula. Aunque la normativa educativa colombiana promueve la equidad y la interculturalidad, persisten prácticas tradicionales y una limitada flexibilidad curricular. Sin embargo, se identificaron experiencias pedagógicas significativas en las que el acompañamiento docente, el reconocimiento cultural y la apertura metodológica favorecen el aprendizaje y la integración escolar. Se concluye que avanzar hacia una educación intercultural implica transformar el currículo y las prácticas docentes para que la diversidad se asuma como un recurso pedagógico genuino.

Palabras clave: Transnacionalidad, aprendizaje, currículo, ciencias sociales, interculturalidad.

Abstract

This study examines the learning process in Social Sciences among transnational students enrolled in the CLEI program at Colegio Latino de Medellín. It was conducted as a single case study with a qualitative approach within the interpretive paradigm, aiming to understand teaching and learning experiences through the perspectives of educational actors and the institutional conditions shaping them. The participants included Venezuelan students from the CLEI program, a Social Sciences teacher, the academic coordinator, and the school psychologist, selected due to their direct connection to the research focus.

The methodology involved semi-structured interviews, discussion groups, and social mapping, allowing for the triangulation of educational regulations, theoretical frameworks, and fieldwork findings. The analysis was structured around three categories: transnational students, curricular content and pedagogical practices in Social Sciences, and transnational communities.

The findings reveal clear tensions between institutional discourses on inclusion and everyday classroom practices. While Colombian educational policy promotes equity and interculturality, traditional approaches and limited curricular flexibility persist. Nevertheless, meaningful pedagogical experiences were identified in which teacher support, cultural recognition, and methodological openness positively influenced learning and school integration. The study concludes that advancing toward intercultural education requires transforming curricula and teaching practices so that diversity is embraced as a genuine pedagogical resource rather than merely a normative ideal.

Keywords: Transnationalism, learning, curriculum, social sciences, interculturality

Tabla de Contenido

Introducción 10

Justificación 12

Antecedentes……..18

Descripción del Problema 32

Pregunta de Investigación 37

Objetivos 38

- Objetivo General 38
- Objetivos Específicos 38

Marco Teórico 39

- Estudiantes Trasnacionales 39
- Educación Intercultural y Transnacionalidad 40
- Contenidos Curriculares en Ciencias Sociales 44
- Procesos de Adaptación Estudiantes Transnacionales Migrantes 45
- Proceso de Aprendizaje del Estudiante Trasnacional 48
- Factores Facilitadores del Aprendizaje en Contextos Migrantes 50
- Factores Barrera del Aprendizaje en Contextos Migrantes 54
- Comunidades Transnacionales 55
- Prácticas Pedagógicas en el Área de Ciencias Sociales 57

Marco Normativo 61

Marco Contextual 66

Metodología 70

Paradigma, Enfoque y Tipo de Investigación 70

Técnicas e Instrumentos de Recolección de Información 73

Cartografía Social 73

Entrevista 74

Grupos de Discusión 75

Población, Muestra y Muestreo 77

Población 77

Muestra 77

Muestreo 78

Categorías de Análisis 80

Consideraciones Éticas 82

Resultados Obtenidos 84

Conclusiones 101

Bibliografía 105

Apéndices 117

Lista de Figuras

Figura 1 *Gráfica Jerarquización del Marco Normativo……65*

Figura 2 *Mapa Comuna 13, Barrio San Javier, Medellín……..69*

Figura 3 *Resultados Cartografía Social Estudiantes Transnacionales……83*

Lista de Tablas

Tabla 1 *Matriz Revisión* Estado *del Arte RAE*……18

Tabla 2 *Matriz Categorías y Subcategorías de Análisis*……80

Lista de Apéndices

Apéndice A *Guión Cartografía Social*……119

Apéndice B *Guión Entrevista Semiestructurada*……120

Apéndice C *Guión Grupo de Discusión*……121

Apéndice D *Formato de Consentimiento Informado Docente, Coordinadora y Psicóloga*……122

Apéndice E *Formato de Consentimiento Informado para Estudiantes*……123

Apéndice F *Elaboración Cartografía Social*……124

Apéndice G *Matriz de Vaciado Diligenciada*……125

Apéndice H *Transcripción Entrevista Docente*……126

Apéndice I *Transcripción Entrevista Coordinadora*……127

Apéndice J *Transcripción Psicóloga*……128

Introducción

La presente investigación se centra en el análisis del proceso de aprendizaje en el área de Ciencias Sociales de los estudiantes transnacionales vinculados al programa CLEI del Colegio Latino de Medellín. En los últimos diez años, el fenómeno migratorio venezolano ha configurado nuevos escenarios educativos en Colombia, donde las aulas se han convertido en espacios de encuentro entre diversas trayectorias culturales, sociales y nacionales. Ante este contexto, surge la necesidad de comprender cómo las prácticas pedagógicas, los contenidos curriculares y los procesos de adaptación influyen en la experiencia educativa de estos estudiantes, quienes se enfrentan al reto de reconstruir su identidad y sentido de pertenencia en un nuevo entorno.

El estudio parte de una pregunta central ¿Cómo se desarrolla el proceso de aprendizaje en Ciencias Sociales de los estudiantes transnacionales dentro del programa CLEI del Colegio Latino de Medellín? Para responderla, se planteó como objetivo general analizar dicho proceso, considerando las dimensiones pedagógicas, institucionales y socioculturales que lo configuran. La investigación se apoya en un enfoque cualitativo, con un paradigma interpretativo, bajo un estudio de caso único, se implementaron instrumentos para la recolección de información como fueron el uso de entrevistas, grupos de discusión y cartografía social, permitiendo contrastar la norma, la teoría y la realidad escolar mediante una triangulación analítica.

El marco teórico aborda conceptos clave como la educación intercultural, la transnacionalidad, la adaptación escolar y las prácticas pedagógicas inclusivas, reconociendo que el aprendizaje no se reduce a la transmisión de contenidos, sino que implica la interacción de saberes, emociones y contextos. De igual modo, se examinan los referentes normativos nacionales que garantizan el derecho a la educación sin discriminación y promueven la inclusión de estudiantes migrantes en el sistema educativo colombiano.

Los resultados evidencian que, aunque existen políticas y discursos que respaldan la equidad y la diversidad, las prácticas educativas continúan reproduciendo modelos tradicionales que dificultan la integración plena de los estudiantes transnacionales. Sin embargo, también emergen experiencias pedagógicas significativas que muestran el potencial transformador de la educación cuando se reconoce la diversidad como una fuente de aprendizaje colectivo. Así, el estudio invita a repensar la enseñanza de las Ciencias Sociales desde una perspectiva intercultural crítica, capaz de formar sujetos reflexivos, empáticos y conscientes de su papel en una sociedad plural y cambiante.

Justificación

En la última década, Colombia ha experimentado uno de los movimientos migratorios más significativos de su historia reciente, impulsado principalmente por la llegada de ciudadanos venezolanos que huyen de un contexto marcado por profundas crisis. Así lo expresan Mutis et al. (2021) “La migración venezolana a Colombia, causada por la crisis económica, política y social que enfrenta el país, comenzó en el 2010 y se ha mantenido en aumento” (p. 15). Este dato no solo da cuenta de la magnitud del fenómeno, sino también de su carácter estructural y sostenido en el tiempo.

> Según datos del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR), hasta mediados de 2024, se estima que más de 2,8 millones de venezolanos viven en Colombia, convirtiendo a este país en el principal receptor de migrantes venezolanos en la región. (Laboratorio de Economía de Educación [LEE], 2024, p. 1).

Dentro de este proceso de acogida, el sistema educativo colombiano ha jugado un papel fundamental como espacio de inserción social, ofreciendo oportunidades de acceso a la educación para miles de niños, niñas y adolescentes.

> En el contexto local, la ciudad de Medellín refleja esta realidad de manera significativa. Medellín acoge actualmente a más de 240.000 refugiados y migrantes, de los cuales el 20 % son niñas, niños y adolescentes entre 5 y 17 años, según Migración Colombia y el Ministerio de Educación. La ciudad cuenta con 35.250 estudiantes venezolanos matriculados, lo que representa el 9.9 % de la matrícula total (Secretaría de Educación de Medellín, 2024).

Lo anterior, pone en evidencia la necesidad de comprender cómo construyen sus aprendizajes en asignaturas como Ciencias Sociales, una materia que no solo transmite contenidos académicos, sino que contribuye de manera directa a la construcción de identidad, pertenencia y ciudadanía, por lo que se plantean desafíos urgentes para garantizar el acceso efectivo, la permanencia y la calidad del aprendizaje de esta población estudiantil.

El Colegio Latino, ubicado en la ciudad de Medellín, es una institución educativa de carácter privado que se orienta bajo un enfoque humanista y participativo, que promueve la formación integral de sus estudiantes a través de procesos pedagógicos centrados en el desarrollo de competencias para la vida.

Uno de sus programas más significativos es el CLEI (Ciclos Lectivos Especiales Integrados), dirigido a jóvenes desde los 15 años de edad y adultos en situación de extra edad, permitiéndoles culminar su educación básica y media bajo una modalidad flexible y adaptada a sus trayectorias escolares discontinuas.

Este programa acoge a un número creciente de estudiantes transnacionales venezolanos alrededor de un 10% de las matrículas actuales del programa, que han retomado sus procesos educativos en Colombia tras experiencias de migración forzada. Esta tipología de actores educativos "son considerados como estudiantes transnacionales por tener trayectorias escolares fuera del sistema educativo nacional" (López, 2015, como se citó en Osuna y Rabelo, 2019, p. 73). En esta misma línea, Osuna y Rabelo (2019) proponen una visión más ajustada al afirmar que los estudiantes transnacionales son "aquellos alumnos que sin importar su origen o nacionalidad tienen trayectorias escolares en dos o más sistemas educativos" (p. 74). Esta definición permite comprender que sus aprendizajes no se desarrollan en un solo marco, sino en diálogo entre diferentes instituciones, metodologías y culturas escolares.

En este contexto, el PEI del Colegio Latino manifiesta una apertura hacia la diversidad y el reconocimiento de las diferencias como punto de partida para la acción pedagógica, pero no profundiza en cómo esa diversidad, particularmente la derivada de trayectorias migratorias, transforma las dinámicas de aprendizaje en áreas fundamentales como las Ciencias Sociales. Esta asignatura, clave para el desarrollo del pensamiento crítico, la comprensión de los procesos

históricos y la construcción de ciudadanía, se convierte en un campo privilegiado para observar cómo se integran o no los saberes, las vivencias y los referentes culturales de los estudiantes venezolanos.

La presente investigación, por tanto, se articula directamente con los principios institucionales del Colegio Latino, al proponer una mirada reflexiva y situada sobre las experiencias de aprendizaje en Ciencias Sociales de estudiantes transnacionales dentro del programa CLEI. Al indagar en sus formas de apropiación del conocimiento, sus dificultades, y los modos en que su condición migratoria incide en su relación con los contenidos, se reconoce la especificidad de este modelo educativo. Según el Ministerio de Educación Nacional (s.f.),

> Los Ciclos Lectivos Especiales Integrados son unidades curriculares estructuradas, equivalentes a determinados grados de educación formal regular; constituidos por objetivos y contenidos pertinentes, debidamente seleccionados e integrados de manera secuencial para la consecución de los logros establecidos en el respectivo PEI. (párr. 3).

En ese sentido Rodríguez Cruz (2023) plantea que esta situación responde, entre otras causas, a "la ausencia de programas que permitan una adecuada transición entre los mismos y la falta de formación docente para atender las necesidades diferenciales de este grupo de estudiantes" (p. 940). Es decir, el sistema escolar colombiano apenas comienza a asumir el reto de una educación verdaderamente intercultural, y lo hace en condiciones de precariedad institucional que repercuten directamente sobre la calidad del aprendizaje. Esta carencia estructural se manifiesta no solo en el aula, sino desde el ingreso mismo a la institución. Aliaga Sáez et al. (2022) expresan que los estudiantes venezolanos "no cuentan con una garantía de sana convivencia e integración para los NNA no nacidos en Colombia frente a sus concepciones culturales, sociales, económicas, entre otras permeadas a su realidad" (p. 164). Esta afirmación deja entrever que los desafíos de inclusión no se limitan a la esfera administrativa o legal, sino

que involucran dimensiones culturales profundas que, al no ser abordadas, terminan por reproducir formas sutiles de exclusión.

En el área específica de Ciencias Sociales, se abordan temas como el origen del Estado, los derechos fundamentales o la historia nacional, el riesgo de invisibilizar la experiencia migratoria es alto, debido a que, si el currículo no incorpora las trayectorias y saberes previos de los estudiantes venezolanos, lo que se enseña puede sentirse ajeno, desconectado y hasta contradictorio con sus vivencias. Como advierten Aliaga Sáez et al. (2022) existen escenarios en los que:

> Se busca la asimilación de los estudiantes inmigrantes en la cultura dominante, mientras que, por otro lado, se puede llegar a concebir, de una manera reduccionista, que las diferencias étnicas estarían relacionadas con el éxito y bienestar en la escuela, lo cual puede ocultar un trasfondo xenófobo. (p. 166).

Esto demuestra que la clase de Ciencias Sociales puede convertirse tanto en un espacio de afirmación y diálogo, como en un escenario de silenciamiento simbólico, según cómo se planifiquen las prácticas pedagógicas.

Ahora bien, cuando se generan ambientes donde se validan los saberes de los estudiantes migrantes y se estimula el intercambio entre culturas, el aprendizaje se transforma. Baena y Cardona (2021) destacan en su estudio que “sugirieron políticas institucionales para el fomento al intercambio de estudiantes en el exterior, lo cual apoyaría una experiencia multicultural y permitiría ampliar las miradas con respecto a la presencia de la población venezolana” (p. 338).

Esta afirmación subraya la posibilidad de construir espacios educativos más abiertos, donde lo extranjero no se perciba como amenaza, sino como oportunidad para enriquecer el pensamiento crítico. En esa misma línea, las autoras afirman que “de esta forma, se busca darles un lugar igualitario, inclusivo e integrador a las personas migrantes y a su riqueza cultural”

(Baena & Cardona, 2022, p. 339), lo que en el contexto del Colegio Latino puede traducirse en el diseño de estrategias didácticas desde el área de Ciencias Sociales que habiliten el relato, el análisis y la comprensión de las realidades migrantes.

Así, el aula deja de ser un escenario unidireccional de transmisión de contenidos y se convierte en un espacio de encuentro intercultural. Se reconoce la experiencia de los estudiantes venezolanos como fuente legítima de conocimiento, se propicia la reflexión crítica sobre temas como ciudadanía, identidad o conflicto, y se fortalece la integración social desde un enfoque respetuoso y horizontal. Todo esto justifica la pertinencia de una investigación centrada en las experiencias de aprendizaje en Ciencias Sociales de estudiantes venezolanos transnacionales, no solo porque responde a una necesidad educativa concreta, sino porque aporta claves para repensar la interculturalidad desde la práctica cotidiana del aula

Por otra parte, es indispensable considerar que los procesos de investigación no dañen ni expongan innecesariamente a los participantes. Millán Otero et al. (2021) advierten que “el duelo migratorio se manifiesta en sentimientos de tristeza y rechazo, por lo que cualquier acercamiento debe incluir mecanismos de acompañamiento psicosocial” (p. 12). Asimismo, Buelvas Cervantes (2021) documentó que “algunos maestros desconocían cómo abordar los factores emocionales asociados a la migración, lo cual intensificaba la vulnerabilidad de los estudiantes” (p. 27). Por eso, el trabajo que se implemente en este estudio debe contemplar consentimiento informado, confidencialidad y espacios de escucha respetuosa, que garanticen que las voces venezolanas sean recogidas sin revivir traumas ni exponerlos a estigmas.

En suma, este estudio justifica su realización al atender una necesidad urgente de explorar cómo aprenden Ciencias Sociales los estudiantes transnacionales venezolanos en el Colegio Latino de Medellín. Por un lado, existe un problema real de integración curricular, ya que hay

una estigmatización acerca de las competencias educativas de los estudiantes transnacionales y el impacto que esto pueda generar al momento de evaluar a las instituciones educativas. López y Vargas (2023) lo expresan al decir que:

> Esos estigmas conllevaron a que los directivos negaran el acceso escolar a los nnav, porque consideraban que no tenían las mismas competencias educativas que los colombianos y que sus niveles de rendimiento escolar podían afectar la calidad educativa de los colegios al momento de ser evaluados por el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (icfes) (pp. 14-15).

Por otro, la experiencia local demuestra que, al incorporarse activamente los saberes culturales de los migrantes, se facilitan aprendizajes más profundos e inclusivos, y que la falta de acompañamiento emocional y psicosocial agrava su vulnerabilidad. Así, el presente estudio busca llenar ese vacío, al proponer una mirada integral que describa sus experiencias y contribuya a una educación más justa, intercultural y sensible a la realidad de quienes han cruzado fronteras, no solo geográficas, sino también pedagógicas y emocionales.

Antecedentes

La revisión del estado del arte permitió reconocer que la experiencia educativa de los estudiantes transnacionales es un fenómeno que se repite con matices similares en distintos niveles: internacional, nacional y local. Los estudios internacionales muestran cómo la movilidad entre países, la fragmentación curricular y las barreras tecnológicas o idiomáticas profundizan desigualdades y generan riesgos de deserción, especialmente cuando las respuestas institucionales no logran cubrir las necesidades emocionales y académicas de quienes cruzan fronteras. A nivel nacional, la literatura evidencia una tensión entre políticas que promueven flexibilización para la población venezolana y las dificultades reales de implementación en las escuelas, donde persisten trámites engorrosos, vacíos en acompañamiento psicosocial y prácticas pedagógicas que aún no logran asumir plenamente la interculturalidad. En el ámbito local, los estudios coinciden en que la adaptación escolar está marcada por el duelo migratorio, la xenofobia, la necesidad de apoyo docente y la urgencia de construir ambientes de acogida que permitan un tránsito más digno hacia la escuela colombiana. Este panorama confirma la complejidad del fenómeno y la importancia de abordarlo desde múltiples niveles.

Tabla 1

Matriz Revisión Estado del Arte RAE

Contexto	Año de Publicación	Autor	Título	Descripción
Internacional	2023	Marta Rodríguez Cruz	Estudiantes transnacionales y educación en emergencia	En este estudio exploratorio cualitativo, la autora trabajó mediante observación participante en clases virtuales y entrevistas en línea con jóvenes migrantes que viven en Oaxaca, México, para

				comprender cómo el cierre de escuelas durante la pandemia de COVID-19 profundizó las desigualdades educativas. Con un grupo de estudiantes transnacionales afectados por deportaciones y acompañados por sus familias a ambos lados de la frontera, se buscó documentar la forma en que la falta de acceso a dispositivos y la desconexión de redes de apoyo incidió en su sentido de pertenencia al sistema escolar. El análisis mostró que las brechas tecnológicas y emocionales se tradujeron en un mayor riesgo de deserción, lo cual llevó a concluir que las respuestas institucionales fueron insuficientes y que se requieren estrategias sostenidas a largo plazo para garantizar la continuidad de sus aprendizajes.
Internacional	2022	Guillermo Ahumada Camacho; Ricardo González-Carriedo; Dimna Silvia González Hernández; Sandra C. Machuca	Superando fronteras: Equidad educativa para los estudiantes transnacionales	Investigación con enfoque cualitativo, trabajo descriptivo-exploratorio se basó en entrevistas a profundidad y cuestionarios abiertos aplicados a estudiantes y docentes de escuelas fronterizas en México y Estados Unidos, con el fin de indagar los retos

		Flores; María Isabel Sañudo Guerra		que enfrentan jóvenes que transitan entre dos sistemas educativos distintos. La investigación reunió testimonios de estudiantes mexicanos que habían vivido en EE. UU. y de profesores que debían adaptar sus clases a realidades bilingües y multiculturales, buscando comprender cómo la fragmentación curricular y las barreras idiomáticas afectaban su desarrollo académico. Como conclusiones, el estudio evidenció que la doble pertenencia generaba carga emocional y académica, y recomendó fortalecer redes de apoyo escolar, homologar contenidos entre ambas naciones y diseñar políticas binacionales que dieran reconocimiento efectivo a sus trayectorias.
Internacional	2019	Norma Baca Tavira; Silvia García Fajardo y María Viridiana Sosa Márquez	Desafíos multidimensionales en la educación para migrantes en México	A través de un análisis crítico basado en la revisión de políticas públicas y entrevistas con funcionarios educativos, este estudio repasó los principales escollos que afrontan niños y jóvenes migrantes al integrarse al sistema escolar mexicano. Al centrarse en la experiencia de sus

				familias, maestros y directivos, los autores describieron cómo la burocracia para validar documentos y los prejuicios sociales se traducen en incertidumbre y retrasos en la inscripción. El propósito fue identificar las barreras que obstaculizan un acceso digno, así como recoger propuestas de actores locales. En las conclusiones, se resaltó que, pese a la existencia de programas estatales, era urgente reformar aspectos administrativos, capacitar a los docentes en aspectos interculturales y brindar apoyo psicosocial integral para garantizar la permanencia y el bienestar de estos estudiantes.
Nacional	2024	Cindy Joanna Aguilar Vargas	Integración al sistema educativo colombiano de los migrantes venezolanos durante el periodo 2018–2023	Con un enfoque mixto dominado por análisis documental, esta tesis de maestría en Ciudadanía y Derechos Humanos evaluó las políticas públicas (Circular 16 de 2018, Resoluciones 284 y 624 de 2019) que flexibilizaron requisitos de inscripción, como uso del Programa Escuela Primaria (PEP) y Código NES,

				permitiendo a estudiantes venezolanos presentar exámenes estatales aun sin cédula. El propósito fue identificar avances y retos en la integración educativa 2018–2023. Se examinó la evolución de matrículas, brechas de desempeño y barreras desde documentación hasta recursos y discriminación con entrevistas a funcionarios y análisis estadístico de INE y MEN. Como resultado, se halló que, aunque la matrícula creció significativamente, persistían brechas de rendimiento comparados con pares colombianos y faltaban recursos (aulas, docentes) para atender la demanda. La conclusión recomienda fortalecer políticas inclusivas, aumentar recursos escolares y promover apoyo económico y psicosocial a familias migrantes para cerrar esa brecha y asegurar una integración educativa equitativa.
Nacional	2023	Eder Orlando López Castro; Eunice D.	La incorporación de estudiantes venezolanos al sistema educativo colombiano en Cúcuta (2015-2020)	En este estudio de caso con enfoque mixto, predominando la perspectiva cualitativa, los investigadores aplicaron encuestas a

	Vargas Valle	estudiantes venezolanos en cinco colegios de Cúcuta, realizaron entrevistas a rectores y familias, y organizaron grupos focales con docentes para entender las dinámicas de inscripción y adaptación de esos jóvenes entre 2015 y 2020. Con una población conformada por niños, niñas y adolescentes venezolanos y sus mentores escolares, el estudio buscó reconstruir los procesos burocráticos, las experiencias cotidianas y las estrategias de apoyo colectivo que surgieron al recibir a la población migrante frente a restricciones documentales y estigmatización social. A partir de estos diálogos, se concluyó que, aunque las autoridades iniciaron la simplificación de trámites, persistieron barreras administrativas y un déficit de acompañamiento psicosocial, mientras que al mismo tiempo florecieron prácticas colaborativas entre maestros y familias para facilitar la integración. Finalmente, se

				recomendó impulsar un enfoque comunitario que trascienda la mera admisión y atienda las dimensiones culturales y emocionales de los estudiantes.
Nacional	2022	Felipe Andrés Aliaga Sáez; Laura De la Rosa Solano; Paola Vanessa Baracaldo Amaya; Laura Ximena Romero Soler	Dificultades y desafíos de integración de los estudiantes venezolanos en Colombia desde la voz de sus docentes	Mediante entrevistas semiestructuradas a docentes de primaria y secundaria en Bogotá y Cúcuta, este trabajo de investigación cualitativa buscó recoger las percepciones de los maestros que atienden a población venezolana en áreas urbanas. La población del estudio incluyó a profesores y coordinadores académicos que compartieron cómo los estudiantes enfrentaban lagunas en formación previa, episodios de xenofobia en los recreos y la ausencia de lineamientos claros para su acogida. El propósito principal fue identificar las carencias pedagógicas y emocionales que dificultan la integración en el aula. A partir de las voces de los docentes, se concluyó que resulta esencial implementar capacitaciones especializadas en interculturalidad, establecer protocolos de atención a

				situaciones de discriminación y crear espacios de diálogo permanente con las familias migrantes para fortalecer el sentido de pertenencia de los estudiantes.
Nacional	2022	José Mera	Aprendizajes interculturales en el proceso formativo de migrantes venezolanos	Este estudio interpretativo de corte cualitativo se basó en entrevistas en profundidad, relatos de vida y análisis de proyectos colaborativos en el aula para explorar las experiencias de estudiantes venezolanos en Ipiales (Nariño) y su interacción con compañeros colombianos. La población de estudio incluyó tanto a los alumnos migrantes como a sus docentes, y la investigación tuvo como propósito describir las formas en que la convivencia escolar y la migración generan espacios de aprendizaje intercultural. El resultado de este trabajo mostró que, a través de debates sobre prácticas culturales y actividades conjuntas, se crearon oportunidades para reconceptualizar identidades comunes, permitiendo a los jóvenes venezolanos

				reconstruir su sentido de pertenencia en un nuevo entorno. En las conclusiones, se destacó que la experiencia intercultural no sólo emerge de planes curriculares, sino de la propia dinámica de aula cuando se motiva la co-construcción de saberes entre ambos grupos.
Nacional	2021	Bryan David Buelvas Cervantes	La inclusión de estudiantes venezolanos en la Institución Educativa Técnica en Gestión Empresarial Gabriela Mistral (Bolívar)	Con enfoque cualitativo y diseño de estudio de caso, el trabajo entrevistó a docentes y alumnos venezolanos de una I.E. de El Carmen de Bolívar. Se enfocó en comprender cómo se producían los procesos de inclusión de esta población. La información se obtuvo mediante entrevistas semiestructuradas. Se encontró que la inclusión se limitaba casi exclusivamente al acceso administrativo de matrícula y no abordaba necesidades culturales ni emocionales de los estudiantes, quienes llegaban cargados de expectativas y enfrentaban choques culturales y de duelo migratorio. Como conclusión, se determinó que, aunque la política educativa les garantizaba cupo, no existía un

				acompañamiento intercultural real ni estrategias didácticas adaptadas a sus trayectorias culturales; se recomendó rediseñar la práctica pedagógica para incorporar la identidad y cultura venezolana en los procesos de enseñanza y aprendizaje.
Nacional	2021	Rosa Aceros Villamizar	Influencia de la inmigración escolar venezolana en el proceso de interculturalidad en la I.E. Alirio Vergel Pacheco (Sardinata, Norte de Santander)	Con diseño descriptivo y enfoque cualitativo, este trabajo analizó cómo la llegada masiva de estudiantes venezolanos afectó la interculturalidad en la I.E. Alirio Vergel Pacheco. La población incluyó 56 participantes (estudiantes colombianos y venezolanos y docentes). Se emplearon entrevistas semiestructuradas, relatos de vida y listas de cotejo. El propósito fue describir dinámicas de convivencia y prácticas pedagógicas que mediaban la integración. En los resultados se evidenció que, si bien docentes y directivos hacían esfuerzos por flexibilizar procesos administrativos, la interculturalidad real se limitaba a un entendimiento superficial de matricularlos y no

				incluía un verdadero reconocimiento de sus costumbres, valores y necesidades psicosociales, generando a veces xenofobia y rechazo. Se concluyó que, para garantizar la inclusión, la escuela debe ir más allá de la admisión administrativa y adoptar protocolos que reconozcan las diferencias culturales, incluyan actividades de intercambio y brinden apoyo emocional constante
Local	2021	Katy Luz Millán Otero; Nicolasa María Durán Palacio; Laura Andrea Rodríguez Marín; Andrea Hincapié García.	La escuela y la migración: experiencias de niños venezolanos en Colombia	Este artículo de investigación describe un estudio de caso cualitativo centrado en la I.E. Álvaro Marín Velasco (Manrique, Medellín), donde 10 estudiantes venezolanos de básica primaria entre los 8 y 11 años de edad y 3 docentes participaron mediante entrevistas en dupla (niños) y entrevistas semiestructuradas (docentes), además del mural de situaciones. El propósito fue interpretar y teorizar sobre la experiencia de estos niños en su proceso de migración y su adaptación escolar. Los hallazgos revelaron tres dimensiones principales: la primera

				fue la adaptación escolar, en donde los niños debían ganarse la aceptación de sus nuevos pares y superar desafíos curriculares, la segunda es el duelo migratorio que los niños y niñas sienten la pérdida de su tierra, familia, y cultura, y el tercer y último, es el acompañamiento docente, relacionado a la calidad del apoyo emocional y académico de los maestros resultó clave. Como conclusión, se planteó que la inclusión no se limita a matrícula, sino que requiere un abordaje integral que atienda desde necesidades básicas como la alimentación, la seguridad, hasta la mediación de conflictos de xenofobia y bullying, de modo que la escuela pueda facilitar los procesos de socialización secundaria y el duelo migratorio.
Local	2021	Natalia Baena Robledo y Elvigia Cardona Zuleta	¿Educación intercultural? A propósito del fenómeno migratorio venezolano en Medellín	A través de un estudio descriptivo con análisis cualitativo, las autoras entrevistaron a directivos universitarios, revisaron políticas académicas y observaron espacios de apoyo a estudiantes venezolanos en varias

		instituciones de educación superior de Medellín. La población del estudio incluyó jóvenes venezolanos matriculados en estas universidades, así como a profesores y funcionarios de oficinas de internacionalización. El propósito fue identificar las prácticas y barreras existentes para la inclusión de estos estudiantes y evaluar en qué medida las iniciativas institucionales promovían la interculturalidad. Los hallazgos revelaron que, a pesar de una retórica de apertura y derechos, persistían trámites burocráticos prolongados, falta de tutoría cultural y escasez de espacios donde la diversidad se celebrara de manera efectiva. En conclusión, se señaló la necesidad de crear programas integrales de acompañamiento académico y psicosocial, así como de generar ambientes de encuentro donde los estudiantes venezolanos pudieran compartir sus experiencias y construir redes de apoyo que favorecieran su

	permanencia y éxito en la vida universitaria.

Nota: La tabla presenta una revisión del estado del arte sobre estudios internacionales, nacionales y locales que analizan la experiencia educativa de estudiantes transnacionales, especialmente población venezolana, en distintos contextos escolares. En ella se sistematizan investigaciones que abordan procesos de aprendizaje, inclusión, interculturalidad, prácticas pedagógicas y políticas educativas, evidenciando tensiones entre los marcos normativos y las realidades del aula, así como la necesidad de estrategias institucionales y pedagógicas más integrales para atender la diversidad migrante.

Descripción del Problema

Entre los años 2010 y 2024, Colombia ha registrado un incremento sostenido en la llegada de población migrante proveniente de Venezuela. Según datos de Migración Colombia, "la más reciente estimación, a febrero 29 de 2024, se encontraban presentes en Colombia 2.845.706 migrantes de Venezuela" (Observatorio de Migraciones, Migrantes y Movilidad Humana [OM3], p. 6). El departamento de Antioquia se ubica como el segundo con mayor presencia de personas venezolanas, con un total de 391.582, lo cual representa el 13,76% del total nacional. En este mismo sentido, Medellín figura como el segundo municipio del país con más migrantes venezolanos, con una población estimada de 239.479 personas, equivalente al 8,42%. Dentro de esta dinámica migratoria, se identifica un número significativo de niños, niñas y adolescentes en edad escolar. De acuerdo con el mismo informe, 667.887 personas entre los 5 y 17 años forman parte de la población migrante venezolana en Colombia, lo que equivale al 23,47% del total nacional. En Medellín, la Secretaría de Educación reporta que, para el año 2024, aproximadamente 35.250 estudiantes venezolanos se encuentran matriculados en instituciones educativas oficiales y privadas. Esta situación configura un escenario que involucra al sistema educativo en distintos niveles y modalidades, como los Ciclos Lectivos Especiales Integrados (CLEI), donde confluyen estudiantes con trayectorias escolares no convencionales, entre ellos, jóvenes y adultos migrantes con procesos académicos interrumpidos en su país de origen.

El concepto de migrante suele entenderse como un sujeto que, tras cruzar la frontera, debe adaptarse y ajustarse al nuevo sistema, al dejar atrás su bagaje cultural. Sin embargo, como advierten (Portes, Guarnizo y Landolt, 2003, como se citó en Cárdenas, 2010) la realidad es distinta, ya que el transnacionalismo "se compone de personas que llevan vidas dobles, en dos

países diferentes, hablan dos lenguas diferentes, tienen hogares en los dos países y mantienen contacto constante y habitual en ambas naciones" (p. 58).

Ante este panorama, resulta necesario comprender el tipo de trayectoria que caracteriza a esta población escolar. A nivel conceptual, estos niños, niñas, adolescentes y adultos que inician o retoman su proceso formativo en el sistema educativo colombiano, tras haber estudiado previamente en Venezuela, son definidos como estudiantes transnacionales. Este concepto ha sido desarrollado desde distintos enfoques, y se refiere, en términos generales, a "aquellos alumnos que sin importar su origen o nacionalidad tienen trayectorias escolares en dos o más sistemas educativos" (Osuna, Miramontes & Villaseñor, 2018, citado en Osuna & Rabelo, 2019, p. 74). Esta definición es clave para caracterizar a quienes han vivido desplazamientos por razones familiares, económicas o políticas, y han debido adaptarse a distintos marcos escolares, normativos y culturales.

El concepto de estudiante transnacional se enmarca en el fenómeno más amplio del transnacionalismo, entendido como una forma de migración que no supone una ruptura total con el país de origen, sino que genera flujos y conexiones entre territorios. Zúñiga, Hamman y Sánchez (2008) explican que "en la migración internacional, se incluyen los flujos de ingreso y egreso de los sujetos de una nación hacia otra, los cuales involucran movimientos de entrada y salida a un país y la posibilidad del retorno al lugar de origen" (p. 40). Esta perspectiva es compartida por Vásquez y Hernández (2014), quienes afirman que "la idea de transnacionalidad remite a un campo fértil de análisis espacial y territorial dentro de la migración internacional, ya se hable de flujos demográficos, migración temporal, circular o de la de retorno" (p. 204). Esta noción adquiere sentido en contextos donde las trayectorias escolares están marcadas por

múltiples desplazamientos, interrupciones o cambios de país, como es el caso de los migrantes venezolanos en Colombia.

Los efectos del transnacionalismo en la educación han sido abordados también desde una mirada pedagógica. Jalili (2015, citado en Osuna y Rabelo, 2019, p. 73) describe a los estudiantes de transnacionales como "Migrantes de retorno que tienen trayectorias escolares fragmentadas, es decir, que iniciaron sus estudios en un país para luego continuar en otro", situación que corresponde con muchas de las historias escolares de jóvenes y adultos venezolanos que hoy estudian en Medellín. Zúñiga et al (2008) señalan, en ese sentido, que el estudiante transnacional puede ser "el niño o niña que participa en la migración de sus familiares (generalmente de sus padres) cruzando fronteras de ida y vuelta hacia otro país, y en ese proceso, es inscrito en las escuelas de destino para seguir estudiando (de México a Estados Unidos y viceversa)" (p. 209).

Al referirse al estudiante transnacional en lugar de estudiante migrante, se pone el énfasis en una realidad más compleja que trasciende el simple cruce de fronteras. En primer lugar, el enfoque migratorio tradicional asume una llegada definitiva y una adaptación unidireccional, mientras que las teorías del transnacionalismo subrayan la simultaneidad de pertenencias y prácticas. En palabras de Yáñez y Chavarriaga (2019).

> Las teorías de migración transnacional reconocen que estos migrantes tienen una participación simultánea en los países de origen y de destino, que a la vez que inmigran, emigran y no se encuentran completamente asimilados en su país de destino ni en su país de origen, y el Estado-nación no es un contenedor en ninguna forma absoluto, siendo una simultaneidad posible. (p. 131).

No se trata solamente de haber migrado, sino de haber estudiado en contextos distintos, con normas, contenidos y formas de enseñanza diferentes. Por eso, el término estudiante transnacional resulta más adecuado, ya que reconoce que sus trayectorias escolares no se

interrumpen, sino que se transforman. Vásquez y Hernández (2014) afirman que los estudiantes transnacionales “Estudian en dos sistemas diferentes y tienen procesos de socialización que interiorizan como sus mundos que a menudo entran en conflicto, a través de símbolos que rivalizan, desde los agentes socializadores legítimos: maestros, currículos, materiales y exámenes” (p. 209).

Es por esto que, al hablar de estudiante transnacional en lugar de estudiante migrante no refiere exclusivamente al desplazamiento, sino la permanencia simultánea en dos sistemas escolares y culturales, un matiz clave para entender sus aprendizajes en Ciencias Sociales. Esta doble pertenencia implica que la formación académica de estos estudiantes se fragmenta entre sistemas educativos distintos y que, al mismo tiempo, conservan vínculos sociales y culturales con su país de origen. De este modo, definirlos simplemente como estudiantes migrantes corre el riesgo de reducir su experiencia a un evento de entrada o llegada, sin reconocer la continuidad de sus prácticas transnacionales. Por estas razones, se adopta el concepto de estudiante transnacional, para visibilizar cómo estudiantes que han habitado y estudiado en más de un sistema educativo viven, negocian y resignifican los contenidos de Ciencias Sociales, y para fundamentar propuestas didácticas que transformen esa experiencia en una verdadera oportunidad de aprendizaje intercultural.

La educación intercultural, en este sentido, emerge como la estrategia pedagógica para atender esa condición de doble pertenencia. Besalú (2002, citado en Zúñiga, Hamann y Sánchez, 2008) lo plantean al decir que es “Una necesidad inaplazable para todos los educadores actuales y futuros” (p. 54). Reconocer la categoría de estudiante transnacional obliga a los docentes a diseñar puentes entre currículos, validar saberes previos y crear espacios de intercambio cultural, en lugar de limitarse a gestionar trámites de admisión o a promover una asimilación uniforme.

Este enfoque no solo es pertinente, sino urgente en contextos como el del Colegio Latino, donde se atienden estudiantes con trayectorias migratorias complejas, particularmente en el programa CLEI, diseñado para jóvenes y adultos con experiencias educativas interrumpidas.

Esta categoría no solo visibiliza su realidad educativa, sino que posibilita la construcción de respuestas pedagógicas pertinentes que fortalezcan la inclusión desde una perspectiva intercultural crítica, debido a que la integración de estudiantes transnacionales en el sistema educativo colombiano plantea desafíos estructurales y pedagógicos, entre los que se destacan la adaptación de los currículos, la convalidación de trayectorias educativas previas y la garantía de un acceso equitativo a recursos académicos. Esta necesidad se vuelve aún más evidente cuando se considera el carácter profundamente contextual y sociocultural del área de Ciencias Sociales.

Enseñar a estudiantes que no son de Colombia implica reconocer que su comprensión de categorías como nación, ciudadanía, historia, territorio o democracia se ha formado en un contexto político, social e institucional diferente. Por tanto, imponer un currículo sin ajustes puede acentuar la desconexión de estos estudiantes con los contenidos, lo que limita su participación en el aula y la apropiación significativa del conocimiento.

La diversidad de trayectorias escolares, identidades nacionales y experiencias migratorias que convergen en programas como CLEI exige metodologías que promuevan el diálogo intercultural, el reconocimiento de saberes previos y la inclusión de narrativas diversas dentro de la enseñanza de las Ciencias Sociales.

El presente capítulo dialoga directamente con los antecedentes revisados, ya que la literatura internacional, nacional y local evidencia patrones que coinciden con la realidad migratoria expuesta, trayectorias escolares interrumpidas, barreras administrativas para la convalidación, experiencias de xenofobia, desigualdades tecnológicas y una necesidad

permanente de acompañamiento emocional y pedagógico. Al situar el caso de Medellín dentro de este panorama más amplio, se comprende que el fenómeno no es aislado, sino parte de una dinámica regional donde los estudiantes transnacionales enfrentan tensiones similares en distintos territorios. La matriz del estado del arte permitió identificar estos puntos en común y reconocer cómo las investigaciones previas anticipan muchos de los desafíos que hoy viven los jóvenes y adultos venezolanos en el Colegio Latino, justificando así la pertinencia y urgencia de estudiar su experiencia desde el enfoque transnacional y la educación intercultural.

En consecuencia, el presente estudio busca no solo describir las experiencias de aprendizaje de estudiantes transnacionales, sino también contribuir a la reflexión sobre cómo son los procesos de enseñanza-aprendizaje de Ciencias Sociales en contextos de movilidad humana y diversidad cultural, particularmente en una ciudad como Medellín, marcada por la recepción de población migrante y el reto permanente de construir una escuela más abierta, sensible y transformadora.

Pregunta de Investigación

¿Cómo es el proceso de aprendizaje en Ciencias Sociales para los estudiantes trasnacionales del programa CLEI del Colegio Latino de Medellín?

Objetivos

Objetivo General

Analizar el proceso de aprendizaje en Ciencias Sociales de los estudiantes transnacionales vinculados el programa CLEI en el Colegio Latino de Medellín.

Objetivos Específicos

Identificar las principales barreras y facilitadores que inciden en el proceso de aprendizaje de Ciencias Sociales de los estudiantes transnacionales, considerando los contenidos curriculares como su proceso de adaptación educativa.

Reconocer cuál es la influencia de la comunidad trasnacional en el proceso de aprendizaje y apropiación de los saberes de Ciencias Sociales en los estudiantes vinculados al programa CLEI.

Describir las prácticas pedagógicas que los docentes del Colegio Latino de Medellín emplean para integrar a los estudiantes transnacionales en las clases de Ciencias Sociales vinculados al programa CLEI.

Marco Teórico

Estudiantes Trasnacionales

Desde una perspectiva teórica, el concepto de estudiante transnacional se ha desarrollado a partir de estudios que analizan cómo la movilidad humana influye en las trayectorias escolares y en la forma como se vive la educación en distintos países, al señalar cómo las trayectorias escolares de ciertas poblaciones se desarrollan entre múltiples sistemas educativos y contextos culturales. En esta línea, Zúñiga y Hamann (como se citó en Kae y Solano, 2013) definen a estos estudiantes como aquellos que "han recibido una educación en dos o más marcos nacionales/locales que no son formalmente articulados" (p. 2), lo que evidencia una experiencia educativa marcada por la discontinuidad institucional y la coexistencia de referentes diversos.

Esta condición implica una exposición constante a entornos que no siempre reconocen ni validan sus saberes previos, lo cual configura su participación escolar de forma particular. Para Kae y Solano (2013), "Son estudiantes que constantemente tienen que adaptarse y readaptarse a nuevos contextos socioculturales y educativos, lo cual marca una diferencia importante respecto de los estudiantes que permanentemente se establecen en un nuevo lugar" (p. 2). A partir de esta observación, se reconoce que la experiencia escolar del estudiante transnacional se define por movimientos múltiples, tanto geográficos como culturales, que afectan su manera de habitar el espacio educativo.

La noción de transnacionalidad, tal como la expone la Organización Internacional para las Migraciones [OIM] (2010), refiere a "intercambios, conexiones y prácticas transfronterizas que transcienden el espacio nacional como punto de referencia básico para actividades e identidades" (p. 1). Este enfoque permite entender que los estudiantes transnacionales no rompen

con su país de origen, sino que sostienen vínculos simultáneos con diferentes territorios, lo que configura subjetividades educativas ancladas en más de una realidad nacional.

En este marco, Sánchez García (2021) señala que estos estudiantes experimentan una "migración escolar de retorno o llegada por primera vez" (p. 98), por lo que da cuenta de los distintos momentos y condiciones en los que se integran a los sistemas educativos de acogida. Esta integración, sin embargo, no debe interpretarse como un proceso lineal, sino como una interacción compleja entre memorias escolares, lenguajes, saberes y expectativas que provienen de distintas experiencias formativas.

En conjunto, el estudiante transnacional se configura como un sujeto pedagógico portador de trayectorias híbridas y experiencias entrelazadas, cuya presencia en el aula interpela de manera directa las nociones tradicionales de pertenencia escolar, continuidad curricular y adaptación cultural. Reconocer esta complejidad no es solo un ejercicio de descripción, sino una exigencia ética y pedagógica para el sistema educativo, pues implica comprender que sus procesos de aprendizaje se nutren de múltiples marcos culturales, lingüísticos e históricos. Por lo que resulta imperante diseñar estrategias que no busquen homogeneizar, sino potenciar la riqueza de sus recorridos, garantizando que cada experiencia previa se convierta en un recurso para el desarrollo académico y personal, en un marco de pertinencia, equidad y profundo respeto por su identidad.

Educación Intercultural y Transnacionalidad

La educación intercultural se establece como un enfoque que promueve la comprensión, el respeto y la cooperación entre diversas culturas en el ámbito educativo, por lo que requiere de una orientación integral que abarque tres elementos esenciales, "la educación, la cultura y el aspecto "inter" que se refiere a la cuestión de la reciprocidad entre personas diversas" (Sáez,

2006, como se citó en Ortiz, 2015, p. 101). Este enfoque considera la diversidad cultural como un valor que debe ser promovido y respetado en todos los contextos, ya que se basa en el reconocimiento de los valores y estilos de vida de cada persona, siempre que no atenten contra los derechos fundamentales. Desde esta perspectiva, la educación intercultural es vista como una "alternativa válida para el pleno desarrollo del ser humano, en el aprecio y respeto recíproco entre culturas y estilos de vida" (Sáez, 2006, como se citó en Ortiz, 2015, p. 101). Esta modalidad educativa no se limita a tolerar las diferencias, sino que fomenta activamente el diálogo entre culturas, al promover.

> En los estudiantes los conocimientos y habilidades necesarios que les permitan conceptualizar su propia cultura y sus relaciones con las demás, así como asumir compromisos y conciencia sobre la presencia de otras culturas y la comunicación asertiva y bidireccional con ellas, en el marco del respeto a su identidad. (Ortiz, 2015, p. 105).

Este enfoque implica una visión dinámica y transformadora de la cultura, entendida como la constante evolución que se nutre de las experiencias y expresiones de quienes la conforman. Walsh (2005) señala que debemos "Pensar la educación intercultural como proceso de estudio y aprendizaje interepistémicos" (p. 9). En este sentido, la educación intercultural no solo aborda la enseñanza de la diversidad cultural, sino que también implica una transformación en el currículo y en las prácticas educativas, a fin de integrar de manera equitativa los conocimientos y experiencias de todas las culturas presentes en el entorno escolar. En contraste con el multiculturalismo, entendido por Díaz Courder (2009) como "la existencia de varias comunidades culturales en un mismo territorio o entidad política" (p. 31). Por el contrario, la interculturalidad no solo propone la coexistencia de diversas culturas, sino también su interacción activa, Ormaetxea (2018) argumenta que la interculturalidad.

> Aspira a un modelo de sociedad inclusiva que tiene como pilares la igualdad de oportunidades y el éxito para todas las personas en todos los ámbitos de la vida y de la sociedad, la superación del racismo y la convivencia dialogada. (p. 19).

Este modelo no solo reconoce la diversidad cultural como un valor intrínseco, sino que la promueve activamente, basándose en el "reconocimiento de los valores y estilos de vida de cada persona, siempre que no atenten contra los derechos fundamentales" (Sáez, 2006, como se citó en Ortiz, 2015, p. 101). En este sentido, la educación intercultural se posiciona como una "alternativa válida para el pleno desarrollo del ser humano, en el aprecio y respeto recíproco entre culturas y estilos de vida" (Sáez, 2006, como se citó en Ortiz, 2015, p. 101). Además, Ortiz (2015) amplía esta idea al señalar que este enfoque busca desarrollar en los estudiantes "los conocimientos y habilidades necesarios que les permitan conceptualizar su propia cultura y sus relaciones con las demás, así como asumir compromisos y conciencia sobre la presencia de otras culturas y la comunicación asertiva y bidireccional con ellas" (p. 105). Por lo que, resulta particularmente relevante para los estudiantes transnacionales**,** quienes, al haber vivido o estudiado en más de un país, aportan al aula experiencias interculturales únicas. La educación intercultural, al priorizar la reciprocidad y el diálogo entre culturas, les proporciona herramientas para integrar sus vivencias, al facilitar no solo su adaptación, sino también su contribución activa a la construcción de entornos educativos inclusivos. Así, este modelo educativo potencia su capacidad para participar en comunidades más interconectadas y respetuosas de la diversidad.

El transnacionalismo ha sido definido por la Organización Internacional para las Migraciones (OIM, 2010) como "intercambios, conexiones y prácticas transfronterizas que transcienden, por tanto, el espacio nacional como punto de referencia básico para actividades e identidades" (p. 1). Esta perspectiva permite comprender las dinámicas de personas que mantienen vínculos simultáneos con más de un país, que configuran formas de vida que no se

limitan a una sola nación. Tal es el caso de muchos estudiantes transnacionales, cuyas trayectorias educativas atraviesan distintos sistemas escolares y se construyen a partir de experiencias formativas compartidas entre el país de origen y el de acogida. Estos múltiples vínculos no solo afectan su identidad cultural y social, sino también la manera en que aprenden, participan y se relacionan con el conocimiento escolar. Desde esta perspectiva, las vidas transnacionales se configuran en múltiples lugares, ya que los intercambios e interacciones ocurren de manera constante y sostenida. Al respecto, Yáñez Canal y Yáñez Chavarriaga (2019) han señalado que.

> El migrante cambia, sus posiciones identitarias se resignifican, se influencian por los contextos de destino, de origen, por la relación origen-destino, por su propia condición socioeconómica, étnicoracial, de género, pero no corta los lazos con su lugar de origen y, en la mayoría de los casos, el regresar al origen se convierte en otra migración, ya que ni el migrante ni su lugar de origen son el mismo, ambos han cambiado. (p. 132).

Dicho planteamiento enfatiza que la transnacionalidad no se limita a un mero desplazamiento físico, sino que se configura como un proceso continuo de resignificación identitaria, lo cual implica la coexistencia de múltiples escenarios culturales y educativos.

La relación entre interculturalidad y transnacionalidad radica en la reciprocidad y el diálogo. La primera promueve la interacción equitativa dentro de un mismo espacio escolar; la segunda extiende ese diálogo a través de fronteras, al incorporar saberes y prácticas procedentes de dos o más sistemas educativos. En el contexto del Colegio Latino de Medellín, este enfoque orienta el análisis de las dinámicas de aprendizaje en Ciencias Sociales, donde resulta fundamental observar cómo los estudiantes transnacionales movilizan sus referentes culturales, negocian contenidos curriculares y construyen significados a partir de sus propias trayectorias.

Contenidos Curriculares en Ciencias Sociales

La categoría de contenidos curriculares en Ciencias Sociales resulta especialmente importante al hablar de estudiantes transnacionales, porque muestra cómo un currículo entendido como "un conjunto de intencionalidades identificadas en la escuela y, de algún modo, influenciadas por diferentes circunstancias sociales, políticas, culturales y económicas" (Malagón et al., 2019, p. 36), puede tanto impedir como favorecer su aprendizaje. Así, un currículo que solo incluye temas del país que recibe y en el cual se recide, podría distanciar a quienes traen experiencias de otro sistema educativo y cultural, mientras que uno pensado desde el respeto a la diversidad permite que sus conocimientos anteriores encuentren lugar en el contexto de aprendizaje.

De igual forma, la didáctica entendida como los "principios teórico-metodológicos necesarios para resolver eficazmente los problemas del contenido, los métodos y la organización de la enseñanza, así como las dinámicas del aprendizaje" (Taborda & Quiroz, 2013, p. 491) debe ir más allá de las clases tradicionales para adaptarse a cada estudiante. Las autoras explican que "si se pretende tener éxito, se deberá saber atender las necesidades de cada individuo para darles respuesta mediante los recursos y la experiencia disponibles que tenga la escuela." (Taborda & Quiroz, 2013, p. 486), lo que significa crear actividades como comparar hechos históricos de distintos países, trabajar en proyectos con compañeros o usar historias que reflejen su doble experiencia. Además, Ortega (2019) señala que la didáctica de las Ciencias Sociales busca "optimizar los aprendizajes […] a partir del análisis relacional de las prácticas del profesorado, del proceso de aprendizaje del alumnado y de un saber […] en un contexto escolar un aula o un centro, y en un momento histórico determinado." (p. 32), al mostrar la importancia de unir quién enseña, qué se enseña y cómo se enseña. Articular ambas visiones la del currículo como plan de

intenciones y la de la didáctica como guía de métodos este trabajo cuenta con una base sólida para descubrir tanto los vacíos en el contenido como las formas de crear clases más inclusivas y relevantes para los estudiantes transnacionales.

Procesos de Adaptación Estudiantes Transnacionales Migrantes

La trayectoria escolar de los estudiantes transnacionales se caracteriza por la fragmentación de sus procesos educativos, debido a interrupciones, cambios de currículo y dificultades para validar los aprendizajes adquiridos en sus países de origen. Esta situación genera experiencias discontinuas que afectan su vinculación al nuevo entorno escolar. Como lo señalan Williamson, Williamson y Vergara (2013), estos estudiantes enfrentan dificultades para adaptarse a un sistema educativo que no siempre valida sus conocimientos previos, lo que puede generar "desarraigo o inadecuación" (p. 111). Sin embargo, estos recorridos múltiples también ofrecen una perspectiva más amplia, en la que lo aprendido en distintos contextos se articula como una riqueza cultural y formativa. Los estudiantes transnacionales actúan, además, como mediadores entre culturas. Según la Organización Internacional para las Migraciones [OIM] (2010) "las conexiones transnacionales que establecen los migrantes se han convertido en medios para el intercambio social y cultural entre sociedades" (p. 3). Su participación en el aula propicia escenarios de encuentro entre lo local y lo global, por lo que aportan a una educación más plural. A través de sus relatos, conocimientos y experiencias, contribuyen a ampliar la mirada de sus compañeros y docentes, al enriquecier el diálogo pedagógico.

No obstante, el sistema educativo no siempre está preparado para acoger esta diversidad. Según Williamson et al. (2013) "los sistemas educativos occidentales, influenciados por esta lógica hegemónica, han entrado en crisis por su incongruencia en contextos de diversidades" (p. 111). Esta situación dificulta la integración, especialmente en lo relacionado a los

conocimientos previos de los estudiantes ya que no son reconocidos; también se encuentran desafíos específicos como las barreras administrativas por la falta de homologación de estudios, que genera retrasos académicos y afecta la motivación, según (Sánchez García, 2021).

A pesar de estas limitaciones, los estudiantes transnacionales fortalecen el espacio escolar al introducir miradas críticas y experiencias diversas. Como lo afirma Puentes Muñoz (2024) "la educación intercultural debe centrarse en la reconstrucción de un pensamiento crítico que permita a los migrantes y a las sociedades de acogida cuestionar las estructuras de poder" (p. 135). En ese sentido, la escuela no debe limitarse a insertar a estos estudiantes en una estructura homogénea, sino abrirse a nuevas formas de pensar y enseñar, que reconozcan las múltiples voces que coexisten en el aula.

Más que una adaptación pasiva, lo que los estudiantes transnacionales viven es una transformación constante entre dos mundos. Portes, Guarnizo y Landolt (2003) explican que "muchas personas llevan vidas dobles, en dos países diferentes, hablan dos lenguas diferentes, tienen hogares en los dos países y mantienen contacto constante y habitual en ambas naciones" (p. 122). Esto significa que los vínculos con sus contextos de origen no desaparecen, sino que permanecen activos a través de las prácticas cotidianas, los afectos y las referencias culturales.

A pesar de esta riqueza de experiencias, muchas instituciones perciben al estudiante migrante como una carga para el rendimiento académico. López y Vargas (2023) documentaron que "las instituciones muchas veces vieron al estudiante migrante como un obstáculo para el rendimiento académico esperado por el ICFES, e incluso negaron su ingreso por miedo a afectar sus resultados institucionales" (p. 14). Esta lógica centrada en los indicadores limita las posibilidades de inclusión real y desconoce las condiciones específicas que enfrenta esta población.

En áreas como Ciencias Sociales, esta condición puede generar tensiones, ya que los contenidos escolares a menudo no reflejan su experiencia. Vásquez y Hernández (2014) advierten que “los niños estudian en dos sistemas diferentes y tienen procesos de socialización que interiorizan como sus mundos que a menudo entran en conflicto, a través de símbolos que rivalizan, desde los agentes socializadores legítimos: maestros, currículos, materiales y exámenes” (p. 209). Estas tensiones se profundizan al considerar el componente emocional de la migración. Millán Otero et al. (2021) encontraron que, en Medellín, “los niños debían ganarse la aceptación de sus nuevos pares y superar desafíos curriculares” mientras vivían un “duelo migratorio que implicó sentir la pérdida de su tierra, familia, idioma y cultura” (p. 6). Esta dimensión emocional, frecuentemente invisibilizada, influye de forma directa en la manera como los estudiantes se relacionan con el conocimiento y con la institución educativa.

Por otra parte, los agentes educativos deben prever que los estudiantes aun mantienen relaciones interpersonales con personas de sus países de origen, al respecto Cárdenas Torres (2009) afirma que “los migrantes mantienen vínculos constantes con sus lugares de origen a través de las tecnologías, las remesas, las prácticas religiosas y las decisiones educativas de sus hijos” (p. 16). Estos lazos se hacen presentes en el aula, al configurar una experiencia educativa que transita entre territorios y significados múltiples. Por eso, más que enfocarse en una adaptación unilateral, es necesario reconocer que los estudiantes transnacionales reconstruyen su pertenencia, reinterpretan el currículo desde sus propias referencias y desarrollan estrategias para avanzar entre sistemas educativos distintos. Sus procesos escolares no deben reducirse a un desfase que debe ser corregido, sino valorarse como trayectorias complejas que enriquecen el sentido mismo de la escuela.

Proceso de Aprendizaje del Estudiante Trasnacional

Los estudiantes transnacionales aprenden a partir de experiencias escolares muy distintas entre sí. Al haber estudiado en diferentes países, con currículos cambiantes y en contextos culturales variados, su forma de relacionarse con el conocimiento no sigue siempre una línea continua, sino que pasa por cambios y adaptaciones frecuentes. En el área de Ciencias Sociales, estas dinámicas pueden evidenciarse con mayor frecuencia debido al carácter situado de los contenidos. La enseñanza tradicional de esta área ha privilegiado métodos centrados en la memorización y la repetición. Según Pérez Pinzón (2006), este enfoque ha estado orientado por "dictados superficiales en el cuaderno de notas, resolución de cuestionarios basados en los manuales de consulta y la memorización de contextos y lugares, fechas y hechos, nombres e instituciones, estadísticas y proyecciones" (p. 143). Esta forma de enseñanza ha concebido al estudiante como receptor de información, en tanto "simples alumnos o estudiantes a quienes se debía someter por su condición de ignorantes e incivilizados" (Pérez Pinzón, 2006, p. 143).

Frente a esta perspectiva, el mismo autor propone considerar "las nociones, ideas, convicciones y preconceptos de los aprendices en el desarrollo de cada tema o problema de estudio" (Pérez Pinzón, 2006, p. 143), al señalar que la incorporación de los saberes previos puede generar condiciones más significativas para el aprendizaje. Esto resulta pertinente en el caso de estudiantes transnacionales, cuyas experiencias escolares anteriores han sido construidas en otros contextos sociales y culturales. La diversidad de estas experiencias puede favorecer la comprensión de fenómenos sociales si se integran en el análisis de los contenidos.

De igual modo, Pérez Pinzón (2006) sugiere que el estudio de la historia requiere ir más allá de la exposición de hechos. Para ello, afirma que "la comprensión crítica de lo acontecido implica crear productos discursivos mediante los cuales se compara y contrasta diversas visiones

históricas conservadas en los relatos de los actores o espectadores de los acontecimientos (fuentes históricas)" (p. 143). Esta propuesta permite abrir espacios para la pluralidad de interpretaciones, lo cual puede ser útil en aulas donde confluyen estudiantes con referentes históricos distintos. Desde otra perspectiva, Lebus (2003) analiza la enseñanza de las Ciencias Sociales y plantea.

> La idea de que las ciencias sociales son fáciles de aprender y, por ende, también son fáciles de enseñar, constituye el más persistente resabio empirista. Subyace aquí la creencia de que el conocimiento social se obtiene por acumulación de datos, por recopilación de información, en definitiva, por sumatoria de hechos, acontecimientos y caracteres del objeto de estudio. (p. 111).

Esta visión tiende a simplificar los procesos cognitivos implicados en el aprendizaje de esta área, y puede limitar el desarrollo del pensamiento crítico. La autora resalta la necesidad de "trabajar con problemas, operar con redes de información, jerarquizar y organizar ideas, suscitar el pensamiento reflexivo y crítico." (Lebus, 2003, p. 111). Este enfoque implica metodologías que promuevan la relación entre los contenidos escolares y la experiencia de los estudiantes.

La percepción social que se tiene sobre el área también incide en su enseñanza. Según Lebus (2003) "Los padres consideran a los contenidos del área como saberes menores por el hecho de asociarlos a aprendizajes memorísticos y hasta triviales, meras redundancias de lo que el común de la gente sabe o tiene intuiciones formadas" (p. 113). A su vez Pérez Pinzón (2006) también plantea que el aprendizaje en Ciencias Sociales implica una relación más compleja con el conocimiento, ya que, según el autor:

> Los aprendices competentes (cognitivos, procedimentales, actitudinales y laborales) deben superar la memorización temporal o inmediata de informaciones para obtener una calificación aprobatoria de la asignatura, en el ciclo o nivel educativo; constituyéndose por el contrario en recursos y estrategias útiles para la comprensión argumentada, la interpretación crítica, la proposición de soluciones reales y la realización de acciones

> consensuadas y correctivas que contribuyan al mejoramiento de las condiciones materiales y espirituales del entorno vital de cada uno de los aprendices. (pp. 143–144).

Esta orientación permite analizar cómo los estudiantes transnacionales, en su contacto con distintos sistemas escolares, se aproximan a los contenidos sociales desde saberes adquiridos en otros marcos educativos. El aprendizaje de la geografía también se ve condicionado por factores de identificación con los espacios enseñados. Rodríguez (2017) señala que "la falta de apropiación conceptual, territorial y ambiental, esto derivado además de la poca experiencia sensible que tienen los estudiantes con espacios geográficos alejados de su entorno familiar o escolar" (s.p), puede dificultar su comprensión. En este caso, los contenidos pueden resultar distantes si no logran conectarse con las referencias culturales o afectivas del estudiante.

En síntesis, los procesos de aprendizaje del estudiante transnacional en el área de Ciencias Sociales se construyen desde trayectorias educativas múltiples y entrecruzadas. Estas trayectorias aportan una diversidad de miradas que puede integrarse a la enseñanza debido a que se reconoce la variedad de contextos en los que se ha formado el sujeto. Incorporar metodologías que favorezcan el análisis comparado, la integración de saberes previos y la lectura crítica de fenómenos sociales representa una posibilidad para comprender las formas en que los estudiantes transnacionales interactúan con el conocimiento.

Factores Facilitadores del Aprendizaje en Contextos Migrantes

El aprendizaje de estudiantes transnacionales no se explica únicamente por su condición migratoria o sus trayectorias escolares interrumpidas, sino también por un conjunto de factores que, desde distintas dimensiones, favorecen su proceso educativo. Como afirman Uribe y Martínez (2024).

> Se considera que las motivaciones de los estudiantes para acceder y continuar con el aprendizaje escolar son un tema heterogéneo, holístico y complejo que combina aspectos

> sociales, familiares, culturales, económicos, psicosociales y otros factores que involucran el campo de la educación para adultos. (p. 13).

Desde esta perspectiva, resulta fundamental identificar los elementos que facilitan el acceso, la permanencia y el desarrollo educativo de los estudiantes migrantes, en especial de quienes han debido reorganizar su vida en territorios ajenos al de su origen (Mendoza et al., 2023). En el plano individual, uno de los elementos más significativos es la resiliencia. (Mohamed et al., 2023, citados en Mendoza et al., 2023) la definen como "la capacidad de seguir adelante, aun con las dificultades del entorno." (p. 238). Este rasgo permite a los estudiantes mantenerse firmes frente a los desafíos que enfrentan. Junto a ella, otras disposiciones cognitivas como la curiosidad y el capital académico previo contribuyen positivamente al proceso formativo. En palabras de Mendoza et al. (2023) "En efecto, mientras algunos participantes perciben en el estudiantado migrante algún tipo de rezago, en comparación con el alumnado nativo, otros señalan que poseen conocimientos y capacidades excepcionales e, incluso, un 'capital cultural mayor" (p. 238).

Estas habilidades se potencian aún más con la disposición hacia el aprendizaje, como señala (Román, 2017, citado en Mendoza et al., 2023) la curiosidad es "un rasgo cognitivo que motiva el deseo por aprender más" (p. 239). Esto se expresa en la actitud activa de los estudiantes transnacionales, quienes "aunque se les presenten barreras de diversa índole, son personas con un interés creciente tanto por adquirir nuevos conocimientos como por finalizar sus estudios." (Mendoza et al., 2023, p. 239). Desde el entorno familiar, el acompañamiento y la participación activa de las familias se configuran como un factor de gran incidencia. Según Mendoza et al. (2023):

> Las familias migrantes se muestran disponibles para asistir y son receptivas con la información entregada. Según los participantes, esta actitud se debe al contexto de

> vulnerabilidad en el que se encuentran insertos, es decir, sus complejas historias de vida los hacen más conscientes y agradecidos de las gestiones de las escuelas" (p. 240).

Además, este compromiso se relaciona con el interés por integrarse al nuevo contexto y ser reconocidos dentro de la comunidad educativa, "este fenómeno responde al interés de las familias migrantes de insertarse en el país de llegada y validarse ante la comunidad educativa." (Mendoza et al., 2023, p. 239). Así, se evidencia un vínculo entre la valoración de la escuela y las expectativas de mejora social. En lo institucional y pedagógico, los Modelos Educativos Flexibles han sido señalados como una estrategia clave para responder a las trayectorias particulares del estudiantado migrante. Como lo plantea el Ministerio de Educación Nacional (2022) "estos modelos se caracterizan por contar con una propuesta conceptual de carácter pedagógico y didáctico, coherente entre sí, que responde a las condiciones particulares y necesidades de la población a la que se dirigen" (p. 54). Estas estrategias buscan garantizar no solo el ingreso, sino también la permanencia y el logro educativo, mediante adaptaciones metodológicas pertinentes "los procesos de atención educativa han requerido adaptaciones metodológicas para la inclusión de esta población de acuerdo con sus necesidades y particularidades, para lo cual se ha identificado la pertinencia de implementar Modelos Educativos Flexibles (MEF)" (MEN, 2022, p. 54). De igual forma, medidas como la validación de grados académicos resultan esenciales "los NNA provenientes de Venezuela podrán validar sin costo alguno los grados mediante evaluaciones o actividades académicas en los establecimientos educativos en los que han sido ubicados." (MEN, 2022, p. 53). El rol docente es otro componente esencial en la generación de ambientes inclusivos. El Ministerio de Educación Nacional (2022) destaca que.

> Se deben promover espacios de formación para docentes, en los que de manera técnica y pedagógica se visibilice el problema de la deserción y se les invite a hacer parte del

> proceso de análisis del fenómeno y de la búsqueda de posibles estrategias para su abordaje, atendiendo el contexto y las necesidades particulares de las familias migrantes. (p. 61).

Este tipo de formación posibilita una comprensión más profunda de la diversidad del aula y permite a los docentes desarrollar estrategias acordes con las trayectorias migrantes de los estudiantes. En este sentido, prácticas pedagógicas que vinculan la historia de vida de los estudiantes con los contenidos escolares fortalecen el aprendizaje significativo. Mendoza et al. (2023) destacan como facilitador.

> Las estrategias didácticas que realiza el profesorado para integrar la historia de vida de todos(as), pues existen diferencias que se hacen evidentes en algunas asignaturas, como es el caso de Historia, en donde el currículum nacional se atiene, por supuesto, a la realidad local. (p. 242).

Finalmente, no puede desconocerse la importancia que los propios estudiantes atribuyen a la escuela como un espacio de oportunidad. Según Rodríguez-Izquierdo (2015) “Se trata de una posibilidad que consideran privilegiada y de la que son conscientes que sus padres han sacrificado mucho para darles una mejor oportunidad en su educación” (p. 12).

Esta conciencia se traduce en una alta valoración del acompañamiento recibido, “también tienden a valorar muy positivamente la ayuda que reciben y se sienten agradecidos a los profesores. No obstante, son conscientes que sin su esfuerzo el progreso es en vano” (Rodríguez-Izquierdo, 2015, p. 13). En síntesis, los factores facilitadores del aprendizaje en contextos migrantes se expresan en la interacción de disposiciones personales, apoyos familiares, propuestas institucionales y prácticas pedagógicas que reconocen y valoran la diversidad de trayectorias. Estos elementos no solo posibilitan la permanencia, sino que también enriquecen el proceso formativo al abrir espacios para el reconocimiento, la integración y el aprendizaje significativo.

Factores Barrera del Aprendizaje en Contextos Migrantes

Los procesos de aprendizaje de los estudiantes en situación migrante enfrentan múltiples desafíos que dificultan su permanencia y su desarrollo dentro del sistema educativo. Estos obstáculos no se reducen a dificultades académicas, sino que también están relacionados con condiciones estructurales, sociales y emocionales que inciden directamente en sus trayectorias escolares. Elías et al. (2022) advierten que:

> Las carencias del sistema educativo tienen un impacto significativamente mayor en el desempeño escolar de la población vulnerable, y especialmente en el de la población migrante, y refuerzan las brechas que ya existen entre las personas en condición de movilidad y las comunidades de acogida. (p. 19).

Esta afirmación evidencia que las desigualdades presentes en el sistema educativo se intensifican en contextos de movilidad humana, y generan experiencias educativas que requieren mayor atención institucional.

Uno de los factores barrera en el aprendizaje de estudiantes migrantes es la discriminación. Según Elías et al. (2022) “el aprendizaje por parte de los estudiantes migrantes puede verse obstaculizado por la discriminación, el racismo y la xenofobia” (p. 21). Estas formas de exclusión afectan el acceso a oportunidades educativas en condiciones de equidad y pueden influir de forma directa en la participación escolar, la autoestima y la relación con el entorno educativo. Como señalan los mismos autores.

> Sentirse discriminado no solo repercute en la integración en la comunidad, en la propia motivación y en el aprendizaje a lo largo de la trayectoria educativa, sino que también puede resultar en diversas patologías, como depresión, baja autoestima y estrés postraumático. (Elías et al, 2022, p. 21).

Esta situación revela que las barreras sociales, simbólicas y culturales pueden impactar también la salud emocional de quienes cursan sus estudios en condiciones de migración.

Desde una perspectiva más amplia, el contexto familiar y socioeconómico también influye significativamente en los procesos de aprendizaje. Coronel (2013) plantea que “el rendimiento escolar estará condicionado a factores como el nivel socioeconómico de la familia y la integración cultural de los inmigrantes” (pp. 64-65), lo que sugiere que las condiciones materiales y la inserción cultural tienen un papel relevante en la experiencia educativa de los estudiantes migrantes.

En conjunto, los factores barrera que enfrentan los estudiantes migrantes muestran que sus procesos de aprendizaje no pueden analizarse de manera aislada, sino como parte de un entramado en el que se cruzan desigualdades estructurales, experiencias de discriminación y condiciones socioeconómicas particulares. Estos elementos interactúan entre sí y configuran trayectorias educativas marcadas por discontinuidades y retos adicionales frente a sus pares no migrantes. Comprender dichas dinámicas permite dimensionar la complejidad de la experiencia escolar en contextos de movilidad humana y constituye un punto de partida para la construcción de estrategias educativas que respondan a estas realidades diversas.

Comunidades Transnacionales

Desde la perspectiva de la movilidad humana, el concepto de comunidades transnacionales permite comprender las formas en que los vínculos familiares, sociales, culturales, políticos y económicos se mantienen más allá de las fronteras estatales. Según la Organización Internacional para las Migraciones (2017) “comunidades transnacionales suelen permanecer vinculadas a sus países de origen en términos psicológicos, sociológicos, económicos y políticos, y son importantes interlocutores del desarrollo, no solo en esos países, sino también en sus países de residencia” (p. 1). Esta definición resalta el papel activo que desempeñan estos grupos en los territorios que habitan y en aquellos de los que proceden, a

través de una relación constante entre pertenencias múltiples. Desde una mirada sociológica, Stefoni (2004) plantea que las comunidades transnacionales “son propias de situaciones en las cuales quienes se mueven y quienes se quedan en determinados lugares están conectados por una densa red de relaciones sociales y simbólicas que se mantienen a través del espacio y del tiempo” (p. 8).

Este enfoque permite entender que las comunidades transnacionales no se disuelven con el desplazamiento físico, sino que se configuran como redes que trascienden la distancia geográfica y sostienen prácticas compartidas en el tiempo, en un entramado que combina memoria, comunicación y sentido de pertenencia.

En el contexto de los procesos de mundialización y globalización, estas comunidades adquieren nuevas formas de existencia. Klein y Aranzazu (2017) afirman que “las comunidades transnacionales corresponden a las nuevas formas de comunidad establecidas por los migrantes en el contexto de la mundialización y de la globalización” (p. 5). Esta afirmación permite ampliar la comprensión del fenómeno migratorio, no como un simple proceso de tránsito o asentamiento, sino como una forma de reorganización de la vida social que responde a las dinámicas contemporáneas del mundo interconectado.

En síntesis, las comunidades transnacionales se configuran como formas complejas de organización social que se mantienen en el tiempo y el espacio gracias a redes de relaciones significativas entre personas y grupos. Su existencia trasciende la migración entendida como un desplazamiento individual, para expresar un modo particular de habitar el mundo desde la conexión simultánea con múltiples territorios. Este vínculo dual o múltiple no solo implica intercambios económicos o familiares, sino también la circulación constante de prácticas culturales, valores, lenguas y referencias identitarias que enriquecen y transforman tanto a las

comunidades de origen como a las de destino. Por tanto, las comunidades transnacionales posibilitan el análisis de cómo las personas construyen sentidos de pertenencia y modos de participación social que no se limitan a una sola geografía. Desde la perspectiva educativa, permiten comprender cómo los aprendizajes, las trayectorias escolares y las expectativas formativas se nutren de esta interconexión territorial y cultural, generando retos y oportunidades para el diseño de políticas y prácticas pedagógicas más inclusivas. Así, su estudio resulta clave para entender las dinámicas contemporáneas de la movilidad humana y los procesos de arraigo que se desarrollan de manera simultánea en diferentes lugares del mundo.

Prácticas Pedagógicas en el Área de Ciencias Sociales

La enseñanza de las Ciencias Sociales en contextos de diversidad cultural se configura como un proceso que amalgama intenciones formativas, atención al entorno y selección de recursos adecuados para facilitar la apropiación de saberes. En este sentido, Duque et al. (2013) definen las prácticas pedagógicas como "las variadas acciones que el docente ejecuta para permitir el proceso de formación integral en el estudiante." (p. 17). Estas acciones incluyen tanto la planificación de las clases como la atención a las particularidades de cada alumno. Además, Duque et al. (2013) señalan que tales prácticas.

> Requieren la utilización de la didáctica, el saber ser y hacer disciplinar, requiere el abordaje del estudiante, sus características, procesos de pensamiento, madurez y desarrollo, para esto el docente debe tener competencias relacionadas con la resolución de conflictos, el liderazgo, el trabajo en equipo, entre otras. (p. 17).

Lo que implica un perfil docente capaz de gestionar dinámicas diversas y crear un ambiente de aprendizaje inclusivo. Respecto al qué hacer pedagógico, los docentes diseñan el espacio y los materiales con el fin de responder a necesidades dentro y fuera del aula. Duque et al. (2013) apuntan que el docente "aplica todo tipo de acciones como organizar la clase, preparar

materiales, poner a disposición de los estudiantes recursos para el aprendizaje" (p. 18). Para los estudiantes transnacionales, dichas acciones pedagógicas facilitan la adaptación, ya que encuentran puntos de encuentro entre los contenidos escolares y sus propias referencias culturales. De igual modo, la relación entre enseñanza y contexto propuesta por De la Hoz y Hard (2022), quienes afirman que "los procesos de enseñabilidad y educabilidad se entrelazan con el contexto en el que crecen y desarrollan, busca que se conozcan a sí mismos, conozcan y se desenvuelvan en su medio, tomen conciencia de su entorno social y se sientan que hacen parte de él" (p. 59). Esta visión recalca la importancia de integrar actividades que vinculen la vida cotidiana del estudiante transnacional con los contenidos de historia, geografía y ciudadanía, de modo que ellos reconozcan su papel en la comunidad escolar y local. Por su parte, Arias (2020) afirma que:

> La enseñanza de las ciencias sociales y de la historia está atravesada por unos propósitos pedagógicos que se establecen en función de la formación deseada para los estudiantes y que cambia con las coyunturas y los sujetos con los que el docente interactúa. (p. 84).

Este planteamiento sitúa a los docentes como mediadores de objetivos flexibles, capaces de adaptarse a las trayectorias diversas de quienes han cursado parte de su formación en otros sistemas educativos. Asimismo, Arias (2020) destaca que "las condiciones institucionales, socioculturales y territoriales influyen directamente en la pertinencia de los contenidos y en las decisiones pedagógicas que toma el docente" (p. 85), por lo que resulta fundamental vincular los contenidos de historia, ciudadanía y geografía con las experiencias de vida de estos estudiantes. De este modo, el currículo local dialoga con las referencias culturales que los jóvenes traen de su país de origen, y favorecen una enseñanza más relevante y significativa.

Para incluir a los estudiantes transnacionales en la interpretación y entendimiento del conocimiento social, los docentes de Ciencias Sociales deben procurar varios tipos de

adaptaciones que abarcan desde el diseño curricular hasta las dinámicas de aula. Villavicencio (2023) destaca que estas adecuaciones parten “desde las políticas públicas generales, hasta la flexibilización y adaptación curricular, las actividades extracurriculares y la lúdica” (p. 10910), lo que sugiere que el maestro debe contar con un marco institucional flexible que respalde sus innovaciones pedagógicas. En el plano curricular, esto implica revisar los programas de estudio para incluir temas y ejemplos extraídos de las experiencias culturales de los estudiantes transnacionales, de modo que los contenidos dialoguen con sus historias de vida.

La definición de políticas con mirada intercultural también resulta clave, como lo menciona se menciona en el estudio de Panizo (2019) “la importancia de definir políticas educativas con enfoque intercultural para atender el problema de inclusión y adaptación educativa con los migrantes venezolanos” (Villavicencio, 2023, p. 10910). En la práctica, esto se traduce en secuencias didácticas y proyectos que contemplen la diversidad de orígenes y ofrezcan espacios donde los alumnos puedan compartir narrativas familiares, comparar procesos históricos de sus países de origen y de acogida, y construir colectivamente nuevos marcos de análisis.

Más allá de la revisión curricular, los docentes requieren fortalecer sus competencias en pedagogías flexibles. Según Villavicencio (2023) “se necesitan enfoques de enseñanza más flexibles, capacitar a los maestros […] además de campañas contra la discriminación y la violencia” (p. 10911), lo que en el aula de Ciencias Sociales puede traducirse en el uso de metodologías activas como role-play, estudios de caso o debates guiados que consideren las diferentes trayectorias y ritmos de aprendizaje de los estudiantes transnacionales. Estas prácticas permiten que los jóvenes aporten sus propios saberes y participen de forma segura en la construcción colectiva del conocimiento social.

La adaptación de los contenidos es otra línea de acción esencial. Villavicencio (2023) señala la necesidad de “planes educativos que incorporan y modifican los contenidos temáticos para transformar el aula de clase en un entorno variado, el cual brinda equidad y garantiza el derecho a una educación inclusiva” (p. 10912). En la práctica, esto puede implicar la elaboración de unidades didácticas comparativas, por ejemplo, sobre sistemas de gobierno o procesos de integración territorial que permitan a los estudiantes contrastar las realidades venezolanas y colombianas, y así reforzar su sentido de pertenencia y su comprensión de los conceptos clave de la disciplina.

Finalmente, la perspectiva intercultural se profundiza con la adaptación curricular basada en el respeto y el diálogo de saberes, puesto que “la perspectiva de interculturalidad se enraíza en el reconocimiento de la diversidad y diferencia culturales, con metas a la inclusión de la misma al interior de la estructura social establecida” (Walsh, 2009, p. 3). De este modo, los docentes de Ciencias Sociales no solo introducen a los estudiantes transnacionales en el currículo vigente, sino que co-construye con ellos un espacio de aprendizaje donde las múltiples identidades y experiencias enriquecen de manera directa la elaboración del saber social.

Finalmente, estas prácticas pedagógicas, orientadas por una mirada intercultural y sensible a las trayectorias migratorias, permiten que la enseñanza de las Ciencias Sociales trascienda la simple transmisión de contenidos y se configure como un proceso dialógico, inclusivo y transformador. Así, se reconoce al estudiante transnacional no como un sujeto que debe adaptarse de forma unilateral al sistema escolar, sino como un actor con saberes valiosos, cuyas experiencias pueden enriquecer el currículo y fomentar una comprensión más amplia y crítica del mundo social.

Marco Normativo

En Colombia, el derecho a la educación de los estudiantes transnacionales se sustenta en un entramado normativo, que inicia desde la Constitución y se extiende por acuerdos internacionales, decisiones judiciales, políticas públicas y reglamentos institucionales.

En la cúspide de esta estructura normativa se encuentra la Constitución Política de Colombia de 1991, que establece los principios fundamentales sobre los cuales se construye todo el ordenamiento jurídico. El artículo 13 de la Constitución consagra el principio de igualdad al establecer que "todas las personas nacen libres e iguales ante la ley, recibirán la misma protección y trato de las autoridades y gozarán de los mismos derechos, libertades y oportunidades sin ninguna discriminación por razones de sexo, raza, origen nacional o familiar." Constitución Política de Colombia [Const]. Art. 13. 7 de julio de 1991 (Colombia). Este principio resulta fundamental para los estudiantes transnacionales porque prohíbe explícitamente cualquier forma de discriminación basada en el origen nacional, y garantiza así que los estudiantes extranjeros no sean tratados de manera diferente por su nacionalidad.

Complementariamente, el derecho a la educación encuentra su fundamento constitucional en el artículo 67, que establece que "la educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura." Constitución Política de Colombia [Const]. Art. 67. 7 de julio de 1991 (Colombia). Esta disposición constitucional no hace distinción alguna entre nacionales y extranjeros, lo que significa que el derecho a la educación se reconoce universalmente para todas las personas que se encuentren en territorio colombiano. Adicionalmente, el artículo 100 refuerza esta protección al establecer que "los extranjeros disfrutarán en Colombia de los mismos derechos civiles que se conceden a los colombianos."

Constitución Política de Colombia [Const]. Art. 100. 7 de julio de 1991 (Colombia), lo que incluye expresamente el derecho a la educación.

A ese marco se suma la Ley 115 de 1994 o Ley General de Educación, cuyo artículo 26 dispone que "la educación básica es obligatoria y se prestará gratuitamente en las instituciones oficiales del Estado" (Ley 115, 1994, art. 26). Al garantizar gratuidad y obligatoriedad sin distinción de origen, esta ley asegura que los estudiantes transnacionales puedan acceder a la educación pública básica y media en igualdad de condiciones, al proteger su trayectoria académica y eliminar barreras económicas para su ingreso y permanencia.

Este marco normativo a su vez, contempla los tratados internacionales ratificados por Colombia, los cuales forman parte del bloque de constitucionalidad y tienen especial relevancia en la protección de los derechos de los estudiantes transnacionales. La Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948 reconoce en su artículo 26 que "toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental." (Declaración Universal de Derechos Humanos, 1948, art. 26). Este reconocimiento universal trasciende las fronteras nacionales y se constituye en un referente obligatorio para el Estado colombiano en la protección de los derechos educativos.

El Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales desarrolla más ampliamente este derecho, al establecer que los Estados reconocen "el derecho de toda persona a la educación" y que "la educación debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana." (Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, 1966, art. 13).

Este instrumento internacional ha sido particularmente relevante en el desarrollo de las decisiones judiciales colombianas sobre derechos educativos de extranjeros, ya que establece obligaciones específicas para los Estados en la garantía de este derecho.

En el contexto regional, el Convenio Andrés Bello, del cual Colombia es país fundador, ha sido clave para fortalecer la cooperación educativa entre naciones latinoamericanas. Este instrumento facilita la continuidad de trayectorias escolares a través del reconocimiento mutuo de estudios cursados en los países miembros. Entre sus lineamientos se destacan la Resolución 05 de 1990 y la Resolución 006 de 1998, conocidas como “Tabla de Equivalencias”, que fueron suscritas por los ministros de educación de los Estados firmantes. Estos acuerdos permiten a los estudiantes que hayan cursado parte de su educación básica o media en el extranjero continuar sus estudios sin mayores barreras administrativas, lo cual agiliza los procesos de convalidación y protege el derecho a la educación de estudiantes en situación de movilidad, como es el caso de muchos jóvenes venezolanos en Colombia, quienes se benefician directamente de estos acuerdos para integrarse al sistema educativo nacional.

Las políticas públicas han sido articuladas a través de documentos del Consejo Nacional de Política Económica y Social (CONPES), que traducen los mandatos constitucionales y legales en estrategias concretas. El CONPES 3950 de 2018 estableció la primera estrategia integral para atender la migración venezolana, al posibilitar a través de la “flexibilizaron requisitos de documentación para que la población infantil en edad escolar pudiera acceder a educación básica y se estableció un corredor humanitario para el tránsito de transporte escolar” (CONPES 3950, 2018, p. 17). Este documento marcó un cambio significativo en la política migratoria colombiana, al reconocer la educación como un derecho y como una herramienta de integración.

El CONPES 4100 de 2022 actualizó esta política, al establecer que “a través de la oferta multisectorial, trazó la ruta para los avances en materia de cobertura escolar de educación, convalidación de estudios de los niños y niñas provenientes de Venezuela, equivalentes a educación preescolar, básica y media” (CONPES 4100, 2022, p. 17). Esta actualización refleja el

aprendizaje institucional y el compromiso del Estado colombiano con la protección de los derechos educativos de los migrantes.

El Decreto 216 de 2021, que reglamenta el Estatuto de Protección Temporal "establece que los hijos de los trabajadores migratorios deben tener acceso a la educación, en condiciones de igualdad como protección a sus derechos fundamentales" (Decreto 216, 2021, art. 30). Este decreto ha sido crucial para la implementación efectiva de los derechos educativos de los migrantes venezolanos.

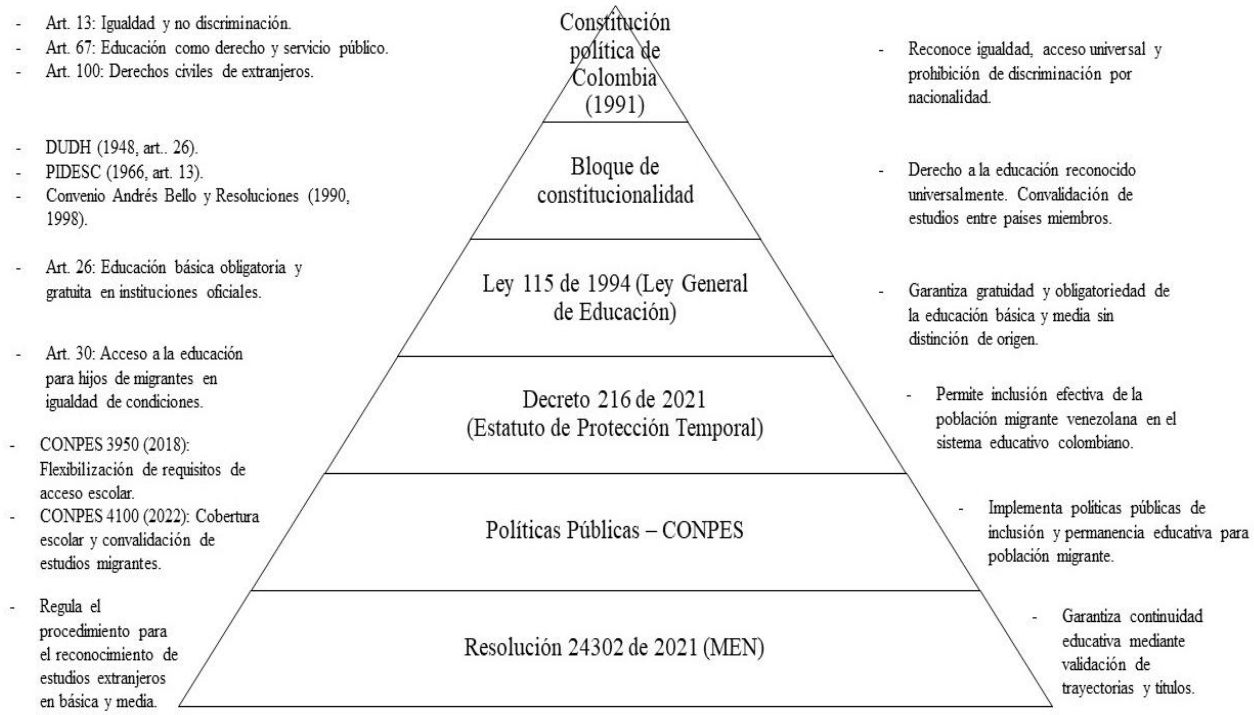
En el marco de las políticas educativas para la inclusión de estudiantes transnacionales, la Resolución 24302 de 2021, expedida por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, regula el procedimiento para el reconocimiento oficial de estudios cursados en el extranjero en los niveles de educación básica y media. Esta norma unifica y actualiza el trámite de convalidación de estudios parciales y del título de bachiller obtenido fuera del país, y reemplaza las anteriores resoluciones 631 y 6571 de 1977 (Resolución 24302, 2021, art. 1). Este instrumento legal resulta clave para garantizar la continuidad educativa de los estudiantes que provienen de otros sistemas escolares, ya que permite validar su trayectoria académica y facilitar su integración al sistema educativo colombiano sin que deban iniciar nuevamente su formación desde grados anteriores. En consecuencia, esta resolución representa un avance significativo en el reconocimiento de los derechos educativos de los niños, niñas y adolescentes en situación de movilidad humana.

En síntesis, la articulación normativa desde los principios de igualdad y gratuidad consignados en la Constitución, extendiéndose por la Ley 115 de 1994, los tratados internacionales y las decisiones judiciales, hasta las políticas CONPES y los procedimientos de convalidación establecidos en la Resolución 24302 de 2021 configuran un marco jurídico que

garantiza el acceso, la continuidad y la equidad educativa de los estudiantes transnacionales en Colombia. Este cuerpo de normas evita distinciones por nacionalidad, define condiciones claras para reconocer estudios realizados en el exterior y ofrece herramientas legales que respaldan la inclusión efectiva de quienes provienen de otros sistemas escolares.

Figura 1

Gráfica Jerarquización del Marco Normativo



Nota: La figura presenta de forma jerárquica el marco normativo que garantiza el derecho a la educación de la población migrante en Colombia, desde la Constitución hasta las políticas públicas y resoluciones del MEN, destacando principios de igualdad, inclusión, acceso y convalidación de estudios.

Marco Contextual

En Colombia, el fenómeno migratorio de origen venezolano ha configurado una nueva realidad educativa en distintos niveles del sistema escolar. “Esta transformación se ha consolidado especialmente desde lo establecido en la Circular N.16 del 10 de abril de 2018, en la que las autoridades colombianas dispusieron que cualquier migrante, sin importar su país de origen, puede ingresar al sistema de educación pública” (Granado, 2020, párr. 2). Según datos de Migración Colombia, “la más reciente estimación, a febrero 29 de 2024, se encontraban presentes en Colombia 2.845.706 migrantes de Venezuela” (Observatorio de Migraciones, Migrantes y Movilidad Humana [OM3], 2024, p. 6). De ese total, 667.887 son niños, niñas y adolescentes entre los 5 y 17 años, lo que equivale al 23,47 % de la población venezolana migrante en el país (OM3, 2024, p. 8). Esta presencia masiva de población escolar representa un desafío para las políticas educativas y para las prácticas pedagógicas de las instituciones que los acogen.

En el plano nacional, el Sistema Integrado de Matrícula (SIMAT) ha evidenciado un crecimiento constante en la cantidad de estudiantes venezolanos matriculados en el país. Según el Laboratorio de Economía de la Educación de la Universidad Javeriana, citado por El Colombiano (2024) “para el año escolar 2023 los estudiantes migrantes venezolanos matriculados en Colombia crecieron en un 6,6% y en 2024, hasta julio, se reportaba un aumento del 3,5% respecto a 2022” (párr. 6). Además, el informe destaca que estos estudiantes se concentran en mayor proporción en las regiones del centro oriente (34%), el Caribe (32%) y en un 16% en la región del Eje Cafetero y Antioquia (El Colombiano, 2024, párr. 7).

Esta distribución territorial da cuenta de la magnitud del impacto en departamentos como Antioquia, que se ubica como el segundo receptor de población migrante venezolana en el país,

con 391.582 personas, lo que representa el 13,76% del total nacional (OM3, 2024, p. 12). A nivel municipal, Medellín es el segundo municipio con mayor presencia de migrantes venezolanos, con un total de 239.479 personas, equivalente al 8,42% (OM3, 2024, p. 13). Dentro del sistema educativo de Medellín, la Secretaría de Educación estima que, para el año 2024, aproximadamente 35.250 estudiantes venezolanos se encuentran matriculados en instituciones oficiales y privadas. Esta realidad plantea desafíos estructurales para el sistema escolar, especialmente en zonas como la Comuna 13, San Javier, ubicada en el occidente de la ciudad. Según la Alcaldía de Medellín (2022).

> La Comuna 13 – San Javier limita al norte con la Comuna 7 Robledo, por el oriente con las Comunas 12 La América y 11 Laureles Estadio, por el sur con el corregimiento 70 Altavista y al occidente con el corregimiento 60 San Cristóbal. En lo que respecta a sus barrios cuenta con 19. (p. 13).

Este territorio ha sido históricamente escenario de violencia estructural, conflictos armados y desplazamientos forzados que han configurado una compleja realidad social. Escobar (2021) advierte que.

> La ciudad de Medellín como gran parte de algunos barrios de la comuna 13 fueron atravesados por procesos antagónicos en el que las dinámicas territoriales se produjeron a partir de la violencia constituida principalmente por parte de grupos al margen de la ley y el propio Estado Colombiano. (p. 80).

En este contexto, la llegada de población migrante se da en un espacio históricamente tensionado, donde la movilidad humana se entrecruza con otros procesos de vulneración, desigualdad y reorganización comunitaria.

Frente a este panorama, instituciones como el Colegio Latino con Sede en el Colegio Carlos Vieco Ortiz, ubicado en esta comuna, han desempeñado un papel fundamental en la atención educativa de jóvenes y adultos en condición de extraedad, muchos de ellos con

trayectorias escolares interrumpidas por la migración. A través del modelo flexible de los Ciclos Lectivos Especiales Integrados (CLEI), han recibido un número creciente de jóvenes y adultos migrantes con trayectorias educativas interrumpidas, estimándose que aproximadamente el 10 % de los estudiantes del Colegio Latino son estudiantes transnacionales procedentes de Venezuela, quienes han cursado parte de su formación en sistemas educativos diferentes. Esta condición implica que sus conocimientos previos, formas de relación con el saber escolar y expectativas de aprendizaje difieren de las de sus compañeros, lo que representa un reto significativo para las estrategias de enseñanza y adaptación curricular.

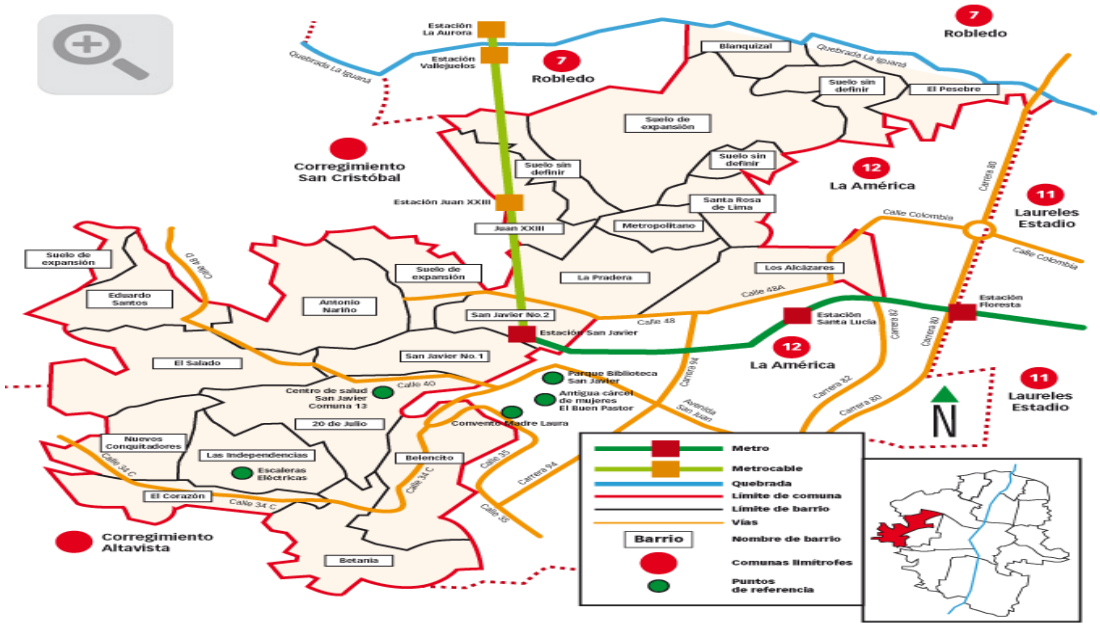
La complejidad de este escenario educativo también se refleja en el hecho de que “El 87% de los estudiantes migrantes están matriculados en el sector oficial, el 79% en zonas urbanas y el 57% en grados de primaria”, según el informe del Laboratorio de Economía de la Educación (El Colombiano, 2024, párr. 8-9). En el mismo informe se destaca un avance en la disminución de la matrícula irregular, ya que para julio de 2024 el 62% de los estudiantes venezolanos matriculados ya contaban con documentación válida (El Colombiano, 2024, párr. 11), lo cual favorece su inclusión formal en el sistema educativo colombiano.

Todo este contexto exige una comprensión profunda del fenómeno educativo transnacional y de las dinámicas que emergen en las aulas donde confluyen culturas, experiencias y trayectorias migratorias. No se trata únicamente de garantizar un cupo escolar, sino de repensar las estrategias de enseñanza y evaluación para que respondan a realidades de aprendizaje dispares y, en muchos casos, interrumpidas. En territorios como San Javier, esta realidad demanda no solo medidas administrativas de regularización, sino también prácticas pedagógicas sensibles a la diversidad, capaces de integrar los saberes previos de los estudiantes transnacionales al currículo escolar, favorecer el diálogo intercultural y generar entornos

educativos que fortalezcan tanto el sentido de pertenencia como la construcción de ciudadanía activa.

Figura 2

Mapa Comuna 13, barrio San Javier, Medellín



Nota: La imagen fue tomada de https://vivirenelpoblado.com/la-comuna-13-un-libro-vivo

Metodología

Paradigma, Enfoque y Tipo de Investigación

Este estudio se orienta desde el paradigma interpretativo, una perspectiva que permite comprender las experiencias de los sujetos desde sus propias voces, en relación con los contextos históricos, culturales y sociales que las configuran. Esta elección responde a la necesidad de interpretar las vivencias de los estudiantes transnacionales dentro del aula de Ciencias Sociales, al reconocer que su experiencia educativa no puede desvincularse de los procesos de movilidad, adaptación y resignificación que atraviesan.

Como lo plantean Miranda y Ortiz (2020), este paradigma "toma en cuenta las experiencias para el entendimiento del mundo y reconoce en la configuración de las subjetividades la influencia de aspectos históricos, culturales y sociales" (p. 9). Esta comprensión situada permite al investigador aproximarse al fenómeno sin imponer una mirada externa, sino acudir a las interpretaciones que los propios participantes construyen sobre su experiencia escolar, migratoria y cultural.

La interpretación, en este enfoque, no se limita a la descripción de hechos, sino que busca comprender cómo los sujetos construyen sentido en su interacción con los otros y con el entorno escolar. Hernández (2023) sostiene que el enfoque interpretativo:

> Intenta comprender las relaciones existentes que forman una totalidad entre sujeto-objeto, donde cada uno de ellos desde su esencia buscan intercambiar significados para comprenderse, basados en la interpretación de acciones, de motivaciones, circunstancias, comentarios, descripciones que permitan un entendimiento mutuo. (p. 10566).

Este proceso de comprensión permite identificar las experiencias de los estudiantes y, al mismo tiempo, entender cómo las interpretan y las relacionan con su tránsito migratorio y con las condiciones en que aprenden. El conocimiento, en este paradigma, se construye desde la

experiencia vivida. Hernández (2023) también afirma que el enfoque interpretativo “redirecciona y pone en primer lugar a la experiencia del sujeto, para desde ahí desprender una gama de explicaciones que sustentan la importancia de lo subjetivo, de la comprensión y de lo vivido como una forma válida” (p. 10574).

Por ello, esta investigación reconoce el valor de la subjetividad y busca comprender cómo las trayectorias de los estudiantes transnacionales transforman los espacios de enseñanza y aprendizaje en el aula.

Este enfoque metodológico resulta pertinente para responder a los objetivos del estudio, ya que permite interpretar los modos en que los estudiantes y docentes atribuyen sentido a sus prácticas, saberes y vínculos, especialmente en un contexto marcado por la diversidad cultural y el tránsito entre sistemas educativos.

Este paradigma se articula con un enfoque cualitativo, orientado a comprender los significados que los sujetos atribuyen a sus experiencias en un contexto específico. (Bonilla y Rodríguez, 2005, como se citó en Bernal, 2016) explican que este tipo de enfoque “su preocupación no es prioritariamente medir, sino cualificar, describir e interpretar el fenómeno [...] según sean percibidos por los elementos que están dentro de la situación estudiada” (p. 72).

Esta perspectiva es esencial para explorar cómo los estudiantes transnacionales experimentan y comprenden la enseñanza de las Ciencias Sociales, cómo se sienten representados en los contenidos escolares y cómo las prácticas docentes afectan o fortalecen su proceso de aprendizaje.

Guerrero (2016) enfatiza que el enfoque cualitativo permite “comprender y profundizar los fenómenos, analizándolos desde el punto de vista de los participantes en su ambiente y en relación con los aspectos que los rodean” (pp. 2-3), lo que resulta clave para captar la experiencia

subjetiva de los estudiantes, los significados que atribuyen a su proceso formativo y las relaciones que establecen con los docentes, sus pares y el currículo.

Para lograr este objetivo, se adopta como tipo de investigación el estudio de caso, ya que permite examinar de forma detallada una realidad específica como es la inclusión educativa de estudiantes transnacionales en las clases de Ciencias Sociales del Colegio Latino de Medellín. Esta tipo de investigación es adecuada debido a que requiere explorar un fenómeno particular en profundidad, sin perder de vista el contexto en el que se desarrolla. (Eisenhardt, 1989, como se citó en Páramo, 2011) define el estudio de caso como "una estrategia de investigación dirigida a comprender las dinámicas presentes en contextos singulares" (p. 416).

En esta misma línea, Stake (1999) lo describe como "el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes" (p. 16). Además, el autor señala que "el caso viene dado. No nos interesa porque con su estudio aprendamos sobre otros casos o sobre algún problema general, sino porque necesitamos aprender sobre ese caso particular" (p. 16).

A través de esta estrategia, es posible acceder a las voces de docentes y estudiantes, identificar los factores que facilitan u obstaculizan la integración pedagógica de quienes han vivido procesos migratorios, y construir interpretaciones que den cuenta de los desafíos que esto supone para la enseñanza de las Ciencias Sociales. (Stake, 2005, como se citó en Páramo, 2011) aclara que un estudio de caso es tanto "un proceso de aprendizaje sobre un caso" como "un producto del entendimiento del investigador" (p. 417), lo que implica que el conocimiento que se construye en la investigación surge del diálogo entre la reflexión académica y las vivencias concretas de los participantes en su entorno escolar.

Por su parte, Páramo (2011) sostiene que este tipo de investigación “se focaliza predominantemente en el material y la información suministrada por los participantes y en la búsqueda de la explicación del caso o fenómeno estudiado” (p. 419), lo que hace del estudio de caso una estrategia idónea para esta investigación, ya que se busca interpretar las prácticas pedagógicas a partir de las vivencias concretas de una comunidad educativa atravesada por la migración transnacional.

Técnicas e Instrumentos de Recolección de Información

La presente investigación, demanda técnicas que posibiliten comprender las experiencias y significados que los estudiantes transnacionales y los docentes asignan a los procesos de enseñanza y aprendizaje en el área de Ciencias Sociales. Para ello, se han seleccionado tres técnicas que favorecen la interacción colectiva, la construcción compartida de conocimiento y la emergencia de representaciones simbólicas sobre lo educativo y lo territorial.

Cartografía Social

La cartografía social se adopta como una técnica que permite a los estudiantes transnacionales representar sus trayectorias educativas, culturales y territoriales a través de mapas simbólicos y narrativos. Barragán-León (2019) la define como una “metodología que bien podría definirse como una herramienta cualitativa de carácter territorial que representa significaciones del espacio ya sea de manera individual o colectiva” (p. 148).

Este ejercicio se propone como una estrategia para que los estudiantes elaboren visualmente sus referentes culturales, escolares y comunitarios, al facilitar así una aproximación sobre el modo comprender su desplazamiento, integración y vinculación con los contenidos de Ciencias Sociales. Más que una representación técnica del espacio, se trata de una acción situada que, como explica el mismo autor, “se asocia a un ejercicio libre y colectivo de automapeo donde

usualmente las comunidades u organizaciones […] significan su territorio en una hoja de papel, donde no es obligada o necesaria la rigurosidad euclidiana cartográfica" (Barragán-León, 2019, p. 149). Esta técnica busca propiciar espacios de conversación en los que el mapa construido colectivamente se convierta en un medio para reflexionar sobre la experiencia migratoria, la identidad escolar y el entorno educativo. En palabras del autor, la cartografía social debe entenderse como "Una herramienta para incitar al diálogo sobre el territorio y que el mapa hecho colectivamente se convierta en una excusa para vivir toda una experiencia de construcción colectiva de conocimiento territorial" (Barragán-León, 2019, p. 150). (**Ver apéndice 1.** Guión cartografía social).

Entrevista

La segunda técnica seleccionada para la recolección de información es la entrevista, ya que posibilita acceder a las experiencias, percepciones y significados que los actores educativos otorgan a sus trayectorias en contextos de movilidad. (Según Buendía, Colás y Hernández 2001, como se citó en Bernal, 2016):

> La entrevista es una técnica que consiste en recoger información mediante un proceso directo de comunicación entre entrevistador(es) y entrevistado(s), en el cual el entrevistado responde a cuestiones previamente diseñadas en función de las dimensiones que se pretenden estudiar, planteadas por el entrevistador. (p. 252).

En el marco de este estudio, esta técnica se constituye en una vía para comprender cómo los estudiantes transnacionales venezolanos y los docentes de Ciencias Sociales construyen sentido sobre sus procesos de enseñanza y aprendizaje en el programa CLEI del Colegio Latino. Su carácter dialógico permite captar tanto los relatos de vida vinculados al tránsito migratorio como las percepciones sobre la integración pedagógica, la adaptación curricular y las dinámicas de convivencia en el aula. De manera, se empleará la entrevista semiestructurada, la cual, de

acuerdo con Bernal (2016), la define como “una entrevista con relativo grado de flexibilidad tanto en el formato como en el orden y los términos de realización de la misma para las diferentes personas a quienes está dirigida.” (p. 253).

Este tipo de entrevista resulta pertinente porque combina un guion previamente diseñado con la posibilidad de explorar de forma espontánea aspectosque aparecen de la conversación, lo que enriquece el análisis de las experiencias educativas de los participantes. Para su aplicación, se construirá una guía con preguntas abiertas orientadas a indagar sobre la trayectoria escolar, la percepción del área de Ciencias Sociales, las estrategias de enseñanza empleadas y las dificultades o facilitadores del aprendizaje.

Este diseño permitirá no solo mantener la coherencia con los objetivos de la investigación, sino también dar lugar a la voz de los estudiantes transnacionales como sujetos activos, cuyas narrativas constituyen la base para interpretar las prácticas pedagógicas en un contexto intercultural. (**Ver apéndice 2.** Guión entrevista semiestructurada).

Grupos de Discusión

Está técnica complementa el abordaje ya que facilita el análisis de las relaciones entre docentes y estudiantes, así como las representaciones compartidas en torno al currículo de Ciencias Sociales. A diferencia de los grupos focales, esta técnica se orienta a explorar dinámicas de negociación simbólica, tensiones y acuerdos colectivos. (Cervantes, 2002, como se citó en Arboleda, 2006) lo plantea como “un proceso de interacción en el que se ponen en juego representaciones, opiniones, actitudes, comportamientos, sistemas simbólicos, relaciones de poder y negociaciones mediante las cuales se llega a cierto consenso o a polarizaciones” (p. 71). En esa línea, Arboleda (2006) destaca que “las sesiones de grupo son procesos abiertos en los que se generan discursos, pero no solo en los que se da un punto de vista u opinión, sino que se

desarrolla una práctica social" (p. 71), lo cual permite comprender el modo en que los sujetos construyen colectivamente sentido sobre la práctica educativa. Asimismo, (Marques Rocha y Martins Mafra, 2016, como se citó en Escobar y Escobar, 2023) describen el grupo de discusión como una "Práctica metodológica deliberativa, que favorece el surgimiento de una acción comunicativa, afirmada en una racionalidad abierta y desinstrumentalizada" (p. 4), lo que refuerza su valor para construir conocimiento desde el diálogo crítico y horizontal entre los actores involucrados.

La articulación de estas tres técnicas posibilita un acercamiento comprensivo a las realidades educativas de los estudiantes transnacionales, al respetar la complejidad de sus trayectorias y potenciar la reflexión compartida sobre cómo integrar sus saberes en el aula de Ciencias Sociales. **(Ver apéndice 3.** Guión grupo de discusión).

Población, Muestra y Muestreo

Población

La población de esta investigación está conformada por los estudiantes matriculados en los niveles CLEI 3, 4, 5 y 6 del Colegio Latino, sede Carlos Vieco Ortiz. Esta institución, según su Proyecto Educativo Institucional, desarrolla un enfoque humanista y participativo centrado en la formación de competencias para la vida. Dentro de esta población, el estudio se focaliza en aquellos estudiantes cuyas trayectorias escolares han sido interrumpidas por procesos migratorios, y que por ello aportan una experiencia transnacional al aula de Ciencias Sociales.

Desde una perspectiva metodológica, la población puede entenderse como "el conjunto de elementos que reúnen similares características, que son utilizadas para su clasificación" (Páramo, 2013, p. 45). En esta misma línea, (Jany, 1994, citado en Bernal, 2016) sostiene que "La población es la totalidad de elementos o individuos que tienen ciertas características similares y sobre las cuales se desea hacer inferencia" (p. 210).

En el programa CLEI de la sede en mención, los niveles 3 a 6 agrupan un total de 218 estudiantes en situación de extraedad. De este grupo, aproximadamente el 10 %, es decir, 21 jóvenes entre los 15 y 27 años, son de origen venezolano y vivencian condiciones transnacionales.

Muestra

La muestra está compuesta por 21 estudiantes transnacionales venezolanos que actualmente cursan alguno de los niveles CLEI 3, 4, 5 o 6, así como por dos docentes del área de Ciencias Sociales. Esta selección responde al interés por comprender de manera profunda las experiencias de aprendizaje de quienes se encuentran en condición migratoria.

Desde el enfoque metodológico, Bernal (2016) define la muestra como “la parte de la población que se selecciona, de la cual realmente se obtiene la información para el desarrollo de la investigación y sobre la cual se efectuarán la medición y la observación de las variables” (p. 211). De manera similar, Páramo (2013) la describe como “un subconjunto de elementos de una población o universo” (p. 45).

La elección de este número de participantes permite obtener información detallada y significativa sin perder la representatividad del grupo minoritario que conforman los estudiantes migrantes dentro del programa. Asimismo, se consideraron variables como la edad, el tiempo de permanencia en el país y la diversidad de trayectorias escolares previas.

Muestreo

El muestreo constituye una etapa clave en el diseño metodológico de la investigación, ya que permite delimitar el grupo de personas a partir del cual se obtendrá la información necesaria para responder a los objetivos planteados. En este sentido, Páramo (2013) sostiene que el muestreo es un “proceso para extraer una muestra de la población a partir de una serie de pasos y criterios necesarios para seleccionar un conjunto de individuos, con el fin de obtener respuestas de éstos sobre el tema que se está investigando” (p. 39).

Para este estudio se empleó un muestreo no probabilístico de tipo intencional, dado que los participantes fueron seleccionados deliberadamente por sus características específicas, asociadas a la experiencia transnacional. Este tipo de muestreo no está guiado por la probabilidad estadística, sino que responde a criterios previamente definidos por el investigador. Como señala el mismo autor, este puede estructurarse “por conveniencia, por cuotas o intencional” (Páramo, 2013, p. 48).

La elección de este enfoque responde al propósito de indagar en profundidad las experiencias de aprendizaje de estudiantes migrantes venezolanos y las prácticas pedagógicas de docentes en el área de Ciencias Sociales que trabajan directamente con esta población en los niveles CLEI 3, 4, 5 y 6 del Colegio Latino, sede Carlos Vieco Ortiz.

Categorías de Análisis

Tabla 2

Matriz Categorías y Subcategorías de Análisis

Objetivo General	Objetivos Específicos	Categorías	Subcategorías
Analizar el proceso de aprendizaje en Ciencias Sociales de los estudiantes transnacionales vinculados al programa CLEI en el Colegio Latino de Medellín.	Identificar las principales barreras y facilitadores que inciden en el proceso aprendizaje de Ciencias Sociales de los estudiantes transnacionales, considerando los contenidos curriculares.	- Estudiantes trasnacionales. - Contenidos curriculares en CS. - Proceso de aprendizaje de un estudiante trasnacional.	- Educación intercultural y tras nacionalidad. - Procesos adaptación escolar (trasnacionalidad-migrante). - Factores facilitadores del aprendizaje en contextos migrantes. - Barreras factores del aprendizaje en contextos migrantes.
	Reconocer cuál es la influencia de la comunidad trasnacional en el proceso de aprendizaje y apropiación de los	Comunidades Trasnacionales	

	saberes de Ciencias Sociales en los estudiantes vinculados al programa CLEI.		
	Describir las prácticas pedagógicas que los docentes del Colegio Latino de Medellín emplean para integrar a los estudiantes transnacionales en las clases de Ciencias Sociales vinculados al programa CLEI.	Prácticas pedagógicas en el área de Ciencias Sociales	

Nota: La tabla organiza el objetivo general y los objetivos específicos de la investigación, articulándolos con las categorías y subcategorías de análisis que orientan el estudio del proceso de aprendizaje en Ciencias Sociales de estudiantes transnacionales del programa CLEI, considerando contenidos curriculares, comunidades transnacionales y prácticas pedagógicas.

Consideraciones Éticas

La presente investigación se enmarca dentro de un enfoque cualitativo que reconoce a los participantes como sujetos activos de sentido, cuyas voces, experiencias y trayectorias merecen un trato ético, digno y respetuoso. En concordancia con ello, se han adoptado una serie de consideraciones éticas orientadas a garantizar una acción sin daño, tanto durante la recolección de información como en el análisis y la divulgación de los resultados.

En primer lugar, se respetará el principio de autonomía y consentimiento informado. Todos los participantes estudiantes transnacionales, el docente del área de Ciencias Sociales, la coordinadora y la psicóloga, serán debidamente informados sobre los objetivos de la investigación, las actividades que implica su participación, el uso que se dará a los datos y su derecho a retirarse en cualquier momento sin consecuencia alguna. Para ello, se utilizará un formato de consentimiento informado escrito, que será explicado de forma clara y comprensible antes de iniciar cualquier proceso de recolección de información. En el caso de menores de edad, se obtendrá también la autorización de sus acudientes.

En segundo lugar, se garantizará la confidencialidad y el anonimato de los datos recolectados. La información suministrada por los participantes no será divulgada de forma que permita su identificación. Se emplearán seudónimos y se eliminarán referencias directas a nombres, lugares específicos o situaciones que puedan comprometer la privacidad de los informantes. Los registros digitales y físicos se almacenarán en dispositivos protegidos por contraseña y bajo custodia del equipo investigador.

Dado que el trabajo de campo se desarrolla con estudiantes que han vivido experiencias migratorias, muchas de ellas atravesadas por situaciones de vulnerabilidad o desplazamiento forzado, se adoptará una postura ética sensible al contexto. Se evitarán preguntas o

intervenciones que puedan generar malestar, revictimización o exposición emocional innecesaria. El diálogo con los participantes estará mediado por el principio de no maleficencia, que implica actuar con cuidado para no profundizar afectaciones existentes ni generar nuevas formas de daño.

Adicionalmente, se promoverá un espacio de participación donde prime el respeto por la dignidad humana, la escucha activa y la valoración de las experiencias de vida como fuente legítima de conocimiento. Se entiende que las narrativas de los estudiantes transnacionales no solo aportan insumos para el análisis académico, sino que también constituyen formas de reafirmación identitaria y reconstrucción simbólica en medio de los procesos de tránsito educativo.

Por último, se respetará el marco normativo colombiano y los principios establecidos en los códigos de ética para la investigación en ciencias sociales y educación, reconociendo la obligación de velar por los derechos humanos de todos los participantes, en especial de aquellos que hacen parte de poblaciones tradicionalmente marginadas o con riesgo de exclusión. **(Ver apéndice 4 y 5**).

Resultados Obtenidos

Los resultados de este estudio surgen a partir de la aplicación de tres técnicas de recolección de información: cartografía social, grupos de discusión y entrevistas semiestructuradas, realizadas con estudiantes transnacionales venezolanos del programa CLEI, el docente de Ciencias Sociales del Colegio Latino de Medellín, la psicóloga institucional y la coordinadora académica. A continuación, se presentan los hallazgos a partir del análisis de la información recolectada de los instrumentos.

Cartografía Social

La cartografía social se aplicó como una técnica participativa con el propósito de visibilizar las trayectorias migratorias y los espacios significativos en los que los estudiantes transnacionales han construido sus aprendizajes. A partir del uso de materiales como papel bond, marcadores, colores y notas adhesivas los participantes representaron su recorrido desde Venezuela hasta Colombia, integrando lugares, vínculos, emociones y símbolos relacionados con su experiencia educativa. La actividad se desarrolló en un ambiente colaborativo, en el que los estudiantes compartieron relatos personales y reflexiones colectivas. Este instrumento permitió comprender los procesos de adaptación, las rupturas escolares y los lazos de pertenencia que configuran su aprendizaje de Ciencias Sociales.

El ejercicio de cartografía social permitió reconocer las trayectorias migratorias y educativas de los estudiantes transnacionales, así como sus vínculos simbólicos con Venezuela y Colombia. Los mapas elaborados evidenciaron diversidad de procedencias principalmente de estados como Zulia, Portuguesa y Carabobo y un proceso de desplazamiento cargado de emociones encontradas. Los participantes asociaron a Venezuela recuerdos de carencias institucionales y experiencias de discriminación, mientras que en Colombia representaron tanto

gratitud como dificultades de adaptación. Esta herramienta reveló la coexistencia de dos pertenencias culturales y un proceso de resignificación identitaria constante. Las diferencias curriculares, las barreras administrativas y las experiencias de xenofobia aparecieron como obstáculos comunes, mientras que la existencia de fundaciones y programas locales fue reconocida como apoyo parcial para su integración escolar.

Figura 3.

Resultados Cartografía Social Estudiantes Transnacionales

Nota: La figura presenta una cartografía social elaborada por los estudiantes, en la que se representan y narran sus trayectorias educativas transnacionales entre Venezuela y Colombia, visibilizando experiencias de movilidad, adaptación escolar y construcción de sentidos en ambos contextos educativos.

Grupo de Discusión

El grupo de discusión se realizó con el fin de recoger percepciones colectivas sobre las experiencias educativas de los estudiantes transnacionales en el programa CLEI. La sesión tuvo una duración de una hora y treinta minutos fue moderada por el investigador, quien promovió un diálogo horizontal y participativo. Se formularon preguntas orientadas a explorar las dificultades académicas, las estrategias de adaptación, el apoyo recibido y las propuestas de mejora. La conversación se grabó con consentimiento informado y se complementó con observaciones de interacción, tono emocional y lenguaje corporal.

El grupo de discusión permitió profundizar en las vivencias colectivas de los estudiantes frente a su proceso educativo. Se identificaron trayectorias escolares fragmentadas debido a la migración, lo que derivó en retrocesos académicos y en la necesidad de readaptarse a un nuevo sistema educativo. Los estudiantes expresaron contrastes marcados entre la educación venezolana y la colombiana, destacando que esta última posee mayor rigor y profundidad en los contenidos. Sin embargo, manifestaron sentimientos de exclusión, nostalgia y experiencias de bullying que afectaron su sentido de pertenencia. Surgió la necesidad de fortalecer el acompañamiento emocional, la flexibilización curricular y la creación de espacios donde su voz sea escuchada. También se evidenció una desconexión entre las redes familiares transnacionales y el apoyo académico, lo que resalta la necesidad de fortalecer el acompañamiento institucional y emocional dentro del aula.

Entrevista Semiestructurada

Entrevista al Docente

La entrevista semiestructurada al docente tuvo como propósito explorar las estrategias pedagógicas aplicadas, los retos de enseñanza frente a la diversidad cultural y las percepciones sobre la inclusión en el aula. La conversación se desarrolló en un ambiente reflexivo, permitiendo al entrevistado profundizar en su experiencia con el grupo CLEI y en los cambios metodológicos implementados para atender las particularidades de los estudiantes venezolanos.

El docente de Ciencias Sociales reconoció el potencial de los estudiantes venezolanos y su capacidad de aportar nuevas perspectivas a los debates de clase. Destacó la importancia de aprovechar sus experiencias transnacionales como recurso pedagógico, aunque señaló limitaciones institucionales que impiden una atención personalizada. Indicó que los temas universales facilitan la participación de todos, mientras que los contenidos locales como el conflicto armado o la historia política de Colombia representan mayores retos para quienes provienen de otro contexto. El docente expresó además la necesidad de formación específica para abordar la diversidad cultural y de construir espacios de aprendizaje dialógico que superen el modelo tradicional centrado en la transmisión unidireccional del conocimiento. (**Ver apéndice 8**, *transcripición de la entrevista*).

***Entrevista a la C**oordinadora*

La entrevista a la coordinadora académica buscó comprender el papel de la institución frente a la matrícula, permanencia y acompañamiento de los estudiantes venezolanos. Se abordaron preguntas sobre políticas internas, procesos de convalidación, articulación con el MEN y formación docente. El diálogo permitió identificar tanto avances como vacíos en la implementación de estrategias inclusivas dentro del programa CLEI.

Desde la perspectiva institucional, la coordinadora reconoció que la población transnacional enriquece la vida escolar y cultural del colegio, aunque identificó barreras materiales y administrativas que afectan su permanencia. Los procesos de convalidación fueron señalados como un obstáculo frecuente, ya que generan retrasos y frustración entre los estudiantes. La coordinadora destacó la existencia de un modelo pedagógico andragógico orientado a la inclusión, pero admitió que su aplicación práctica aún es limitada. Asimismo, insistió en la necesidad de fortalecer la cualificación docente para garantizar coherencia entre la teoría institucional y la práctica educativa cotidiana. (**Ver apéndice 9**, *transcripición de la entrevista*).

Entrevista a la Psicóloga

La entrevista semiestructurada con la psicóloga institucional tuvo como finalidad identificar los factores emocionales que influyen en la adaptación y el rendimiento académico de los estudiantes migrantes. Se indagó sobre las emociones predominantes, el acompañamiento ofrecido y las estrategias implementadas desde el área psicosocial.

Los resultados de la entrevista con la psicóloga evidenciaron que el componente emocional es determinante en el proceso de aprendizaje. Los estudiantes transnacionales llegan con altas expectativas, pero también con ansiedad e inseguridad derivadas del duelo migratorio. La psicóloga señaló que la nostalgia, el desarraigo y las experiencias de discriminación afectan la motivación y la participación académica. Resaltó que la acogida cálida del entorno escolar actúa como un factor protector y favorece la permanencia, mientras que la falta de acompañamiento sistemático limita los avances. Finalmente, propuso fortalecer el trabajo interdisciplinar entre psicología y docencia para articular las estrategias pedagógicas con el bienestar socioemocional del estudiante. (**Ver apéndice 10**, *transcripición de la entrevista*).

Análisis y Discusión

En este capítulo se presentan los resultados del análisis realizado a partir de los instrumentos aplicados y su contraste con los referentes teóricos y normativos, mediante un proceso de triangulación metodológica. Este enfoque permite fortalecer la validez de los hallazgos al integrar la información proveniente de las entrevistas, la cartografía social y el grupo de discusión con los aportes de la literatura especializada y la normatividad colombiana en materia de educación inclusiva y migración.

La triangulación evidencia tanto las tensiones como las convergencias entre lo que la norma dispone, la teoría propone y la práctica escolar concreta. A partir de este cruce analítico se comprende de manera más profunda cómo los estudiantes transnacionales configuran sus procesos de aprendizaje en el área de Ciencias Sociales, entre la adaptación, la diversidad cultural y la búsqueda de reconocimiento en el aula. *(***Ver apéndice 7.** *Matriz de vaciado diligenciadada).*

Categoría Estudiantes Transnacionales

El análisis de esta categoría permite comprender al estudiante transnacional como un sujeto educativo que transita entre sistemas escolares, culturas y territorios distintos, lo que configura una identidad híbrida que combina experiencias, saberes y formas de comprender el mundo. Según Gueta Solís et al. (2024), “las migrantes transnacionales forman parte de dos o más sociedades y, en consecuencia, construyen campos sociales que transponen fronteras nacionales” (p. 174). Esta concepción muestra que los estudiantes transnacionales no abandonan su origen al llegar a Colombia, sino que conviven entre ambas realidades e integran en su aprendizaje referencias culturales y educativas de los dos países.

El trabajo de campo confirma esta realidad. Los estudiantes expresaron que “Pintamos la bandera de Venezuela junto a la de Colombia” (GC-E4), un acto simbólico que refleja la coexistencia de identidades y el deseo de reconocimiento dentro del espacio escolar. Sin embargo, también se evidencian tensiones vinculadas con la discontinuidad académica, como lo expresa un participante que “Vine de Venezuela, estudié allá hasta octavo, pero aquí me pusieron en séptimo porque no validaron todo” (GD-E3). Este testimonio evidencia los efectos de los procedimientos de convalidación que, pese a estar regulados por la Resolución 24302 de 2021 del Ministerio de Educación Nacional (MEN), la cual establece “el procedimiento para el reconocimiento oficial de estudios cursados en el extranjero en los niveles de educación básica y media” (art. 1), no siempre garantizan la continuidad sin retrocesos.

Desde el marco legal, la Constitución Política de Colombia (1991), en su Artículo 13, prohíbe toda forma de discriminación y promueve la igualdad de oportunidades. No obstante, la práctica educativa revela que estos principios se ven obstaculizados por vacíos institucionales que generan frustración y rezago académico. La triangulación entre teoría, norma y experiencia muestra, por tanto, una tensión constante entre el reconocimiento formal del derecho a la educación y las dificultades reales que enfrentan los estudiantes transnacionales para ejercerlo plenamente. De allí surge la necesidad de fortalecer políticas y prácticas pedagógicas que no solo los integren, sino que valoren su capital cultural como un aporte legítimo al aprendizaje colectivo.

Educación Intercultural y Transnacionalidad

La educación intercultural se configura como un eje fundamental para comprender la transnacionalidad dentro de la escuela, al promover el diálogo entre culturas y el reconocimiento mutuo como principios del aprendizaje. Baena Robledo y Cardona Zuleta (2021) sostienen que la

educación intercultural “nutre la construcción colectiva es una oportunidad para enriquecer los procesos sociales existentes, a partir de la diversidad y el pluralismo” (p. 325). Esta visión teórica coincide con las experiencias observadas en el trabajo de campo, donde el intercambio de ideas y perspectivas genera oportunidades para construir conocimiento compartido.

El docente de Ciencias Sociales afirma que “Se generan debates interesantes cuando contrastan la política de Venezuela y Colombia” (ED-D1). Este tipo de práctica, que permite la confrontación respetuosa de visiones, representa un avance hacia la implementación de una educación intercultural crítica. Sin embargo, los estudiantes también relatan experiencias de exclusión como “Algunos dicen que hablamos raro y se burlan” (GD-E1). Este testimonio refleja la persistencia de actitudes xenófobas que contradicen el Artículo 13 de la Constitución de 1991, que prohíbe toda forma de discriminación.

La triangulación evidencia que, aunque la teoría y la norma promueven la inclusión y el pluralismo, la realidad cotidiana del aula aún está marcada por tensiones culturales y afectivas. Los relatos de los estudiantes revelan que el reconocimiento simbólico de la diversidad no siempre se traduce en prácticas sostenidas de inclusión. Por tanto, se hace necesario fortalecer los procesos de sensibilización docente y comunitaria, de manera que la educación intercultural no se limite al discurso, sino que se materialice en estrategias pedagógicas que favorezcan la convivencia, la empatía y la integración de los saberes transnacionales en el aula.

Categoría Contenidos Curriculares en Ciencias Sociales

Procesos de Adaptación Escolar (Transnacionalidad Migrante)

El análisis de esta categoría muestra que los contenidos curriculares en Ciencias Sociales no siempre logran responder a la realidad transnacional de los estudiantes migrantes. Aunque el área posee un gran potencial para construir pensamiento crítico y promover la comprensión de

contextos diversos, como plantea Pagès (2009), su aplicación en el aula se mantiene centrada en una perspectiva nacional, lo que genera dificultades de adaptación y comprensión para quienes provienen de otros sistemas educativos.

Los testimonios de los estudiantes reflejan esta distancia. Uno de ellos expresa que "A veces no entiendo de qué presidente hablan porque no lo vimos en mi país" (GD-E3), mientras otro señala que "Allá nos enseñaban distinto y acá es como empezar de nuevo" (GD-E1). Estas experiencias evidencian que la diferencia curricular no solo afecta el aprendizaje de contenidos, sino también la confianza y el sentido de pertenencia. Desde la mirada docente, esta dificultad se reconoce cuando se afirma que "Les cuesta mucho entender los presidentes o las guerras internas de Colombia" (ED-D1). Sin embargo, también se identifican espacios de enriquecimiento mutuo, como lo expresa un estudiante al decir que "Bueno, yo en ciencias sociales le he aprendido mucho aquí. Porque uno pues siempre en Venezuela se acostumbraba que en la historia de Venezuela, o sea, la historia de allá, la política de allá, todo de allá" (GC-E6).

Teóricamente, Sánchez García (2021) sostiene que los estudiantes transnacionales "Son migrantes que vivieron en distintos lugares, cruzaron fronteras, y 'aparecen y desaparecen' de escuelas" (p. 99), lo que implica que su trayectoria educativa se fragmenta y exige un constante proceso de reacomodación. Esta situación se intensifica con los sentimientos de "Miedo, extrañeza y ansiedad ante la posibilidad de no ser aceptados" (Gueta Solís, 2024, p. 174), lo que demuestra que la adaptación escolar trasciende lo académico y se enraíza en lo emocional.

Desde el marco normativo, la Constitución Política de Colombia (1991) respalda la igualdad (Art. 13), la diversidad cultural (Art. 7) y el derecho a la educación (Art. 67), mientras que el Decreto 230 de 2002 establece que "la evaluación de los educandos será continua e integral" (p. 2), lo que implica procesos formativos que reconozcan las trayectorias previas de los

estudiantes. Sin embargo, la práctica educativa reproduce esquemas de evaluación homogéneos y poco flexibles, que limitan la valoración de los saberes adquiridos en otros contextos.

En conjunto, la triangulación entre teoría, norma y trabajo de campo revela que la principal barrera para el aprendizaje radica en la falta de adaptación curricular a la diversidad transnacional. A pesar de ello, el aula se configura como un posible espacio de encuentro, donde las diferencias culturales pueden convertirse en recursos pedagógicos si se fortalecen prácticas de enseñanza intercultural, evaluaciones contextualizadas y estrategias que reconozcan los saberes de origen como parte legítima del proceso educativo.

Categoría Proceso de Aprendizaje en Ciencias Sociales

El proceso de aprendizaje en Ciencias Sociales se configura como un espacio de tensiones entre los factores que facilitan el aprendizaje y las barreras que enfrentan los estudiantes transnacionales para participar y construir significado. A partir de los instrumentos, se identificaron elementos clave que revelan cómo se vive este proceso y cómo se relaciona con la normativa y la teoría educativa.

Factores Facilitadores del Aprendizaje en Contextos Migrantes

El análisis revela que los factores que facilitan el aprendizaje de los estudiantes transnacionales surgen de prácticas pedagógicas sensibles, del acompañamiento docente y de la flexibilización institucional. En coherencia con Mellado Bustos et al. (2021) “los docentes tienen como responsabilidad procurar que todos sus estudiantes tengan la misma oportunidad para alcanzar el mejor desarrollo de sus habilidades y dicho proceso está condicionado por las características del contexto social y cultural” (p. 3). Esta orientación se refleja en la voz de la coordinadora académica, quien afirma que “El escucharlos, el acompañarlos, el brindarles

nuevas estrategias va a hacer que ellos se sientan escuchados, valorados y se van a sentir acogidos en la institución" (ECA-C1).

El trabajo de campo confirma que la escuela ha generado mecanismos de apoyo que promueven la inclusión educativa. La coordinadora explica que "El colegio provee todos los materiales educativos. La matrícula es matrícula cero, se les entrega módulos de todas las asignaturas y los exámenes de convalidación también son gratuitos" (ECA-C1), lo cual coincide con lo establecido en el Decreto 1075 de 2015 y en el CONPES 4100 de 2022, que garantizan acceso, convalidación y permanencia educativa para población venezolana. Este respaldo institucional también se refleja en los testimonios estudiantiles "Nos ayudan con papeles, nos dan becas y nos orientan" (GD-E2).

Asimismo, las actividades pedagógicas que integran experiencias personales fortalecen el aprendizaje significativo. Los estudiantes expresan que "Con el mapa pudimos mostrar de dónde venimos, eso nos gustó" (GC-E4), una práctica que coincide con lo que propone Gueta Solis et al. (2024) al destacar la importancia de "escucharlos activamente y validar sus emociones. Además de proporcionar estabilidad y seguridad creando rutinas conscientes y un ambiente seguro" (p. 6). Estos hallazgos demuestran que cuando la escuela valora la identidad y los saberes de los estudiantes migrantes, el aula se convierte en un espacio de encuentro cultural y afectivo.

En síntesis, la triangulación entre teoría, norma y trabajo de campo muestra que los factores facilitadores del aprendizaje se consolidan cuando el acompañamiento docente, la flexibilidad institucional y la validación de la diversidad se integran en una misma práctica educativa. La experiencia del Colegio Latino evidencia que la inclusión no depende solo del

acceso, sino del reconocimiento humano y pedagógico que permite transformar la escuela en un espacio de pertenencia y crecimiento compartido.

Barreras del Aprendizaje en Contextos Migrantes

Las barreras que enfrentan los estudiantes transnacionales en su proceso de aprendizaje reflejan tensiones estructurales, emocionales y pedagógicas que dificultan su integración. Rodríguez-Izquierdo y Antolínez-Domínguez (2023) afirman que "La distancia entre capitales culturales se traduce en barreras lingüísticas, comunicativas e institucionales" (p. 339), situación que se evidencia en los relatos estudiantiles cuando expresan "Sí, todos. La mayoría llega aquí y siempre... Por ejemplo, a mí me pusieron en primaria y yo ya había pasado para secundaria" (GC-E4) o "Me metieron en el Estela. Cuando iba a iniciar allá, en noveno, me bajaron a octavo. De octavo me bajaron a séptimo" (GC-E5). Estos retrocesos académicos, también señalados por la coordinadora "Algunos retroceden grados, lo cual genera frustración" (ECA-C1), contradicen lo estipulado en la Resolución 24302 de 2021, que busca garantizar la continuidad educativa sin afectaciones en la trayectoria del estudiante.

Desde el plano normativo, la Ley 146 de 1994, Artículo 30, reconoce que los hijos de trabajadores migrantes deben tener acceso a una educación en igualdad de condiciones que la población local. Sin embargo, la práctica muestra desigualdades persistentes. La psicóloga institucional afirma que "El acompañamiento a los estudiantes venezolanos no siempre se realiza de manera constante o sistemática […] el seguimiento socioemocional queda limitado por la carga institucional y la falta de recursos humanos" (EP-P1). Esta falta de atención repercute directamente en el bienestar emocional, pues, como indica la misma profesional, "Cuando no se sienten seguros emocionalmente, tienden a participar menos, lo que limita su aprendizaje y la interacción con sus compañeros" (EP-P1).

El trabajo de campo también evidencia el impacto del contexto socioeconómico y emocional. Un estudiante señala que “Muchos trabajan y no siempre alcanzan a venir a clase” (GD-E3), mientras otro manifiesta que “Extrañamos la familia que se quedó” (GD-E7). Estas experiencias confirman lo que Gueta Solis et al. (2024) describen al afirmar que los migrantes se sienten “como si no pertenecieran completamente ni aquí ni allá” (p. 173), lo que afecta su adaptación y estabilidad emocional.

La discriminación y la xenofobia constituyen otra barrera relevante. Los estudiantes relatan “Aquí nos hacían mucho bullying, la verdad” (GC-E3) y “Me hacían mucha discriminación, se metían muchos con los venezolanos” (GC-E1), lo cual coincide con lo expresado por Millán Otero et al. (2021) quienes señalan que “la xenofobia que por su condición de migrantes experimentan por parte de sus pares […] los expone a experiencias de matoneo” (p. 2).

En conjunto, la triangulación evidencia que, aunque la normativa protege el derecho a la educación y la teoría respalda enfoques inclusivos, en la práctica persisten condiciones estructurales que debilitan la permanencia escolar. Las barreras más fuertes se relacionan con la convalidación rígida, la precariedad económica, la falta de acompañamiento psicosocial y las actitudes discriminatorias. Estas limitaciones confirman que la inclusión no puede reducirse al acceso formal, sino que debe garantizar condiciones reales de aprendizaje, bienestar y reconocimiento cultural para los estudiantes transnacionales.

Categoría Comunidades Transnacionales

El análisis de esta categoría permite comprender cómo las comunidades transnacionales influyen en la experiencia educativa de los estudiantes vinculados al programa CLEI, no solo como redes de apoyo emocional, sino también como espacios simbólicos que mantienen vivos

los lazos entre los países de origen y acogida. Según Millán Otero et al. (2021), “las redes de apoyo y pertenencia reducen el impacto emocional del duelo migratorio” (p. 11), lo cual se refleja en el testimonio de una estudiante que afirma que “Por mi sobrino, porque ella me cuenta, yo le pregunto cómo van los niños […] nosotros así hablamos sobre el cambio en la educación” (GD-E6). Este diálogo familiar se convierte en una forma de aprendizaje compartido que trasciende fronteras y resignifica la experiencia escolar.

Sin embargo, los hallazgos también muestran que estas redes no siempre se articulan directamente con los procesos pedagógicos. Algunos estudiantes mencionan que “No aportan. No, pues... esas redes de contacto... No, no tiene nada que ver con la educación” (GD-E5), lo cual evidencia una desconexión entre la dimensión comunitaria y la institucional. Aunque el Decreto 216 de 2021 establece que los hijos de trabajadores migrantes deben tener acceso a la educación en igualdad de condiciones, las prácticas escolares no siempre logran integrar la riqueza cultural y relacional que surge de estas comunidades.

Desde la teoría, Canales y Zlolniski (2001) sostienen que la migración activa “procesos de articulación en los ámbitos cultural, social y económico, entre comunidades e instituciones distantes geográficamente” (p. 224). No obstante, también advierten que estas comunidades reproducen tensiones y desigualdades estructurales (p. 225), lo cual se refleja en los sentimientos de desarraigo expresados por los estudiantes y en la percepción de la psicóloga, quien indica que “Las más frecuentes son la sensación de desarraigo, nostalgia por su país y por los vínculos que dejaron atrás” (EP-P1).

Aun así, el trabajo de campo muestra que la pertenencia a una comunidad transnacional puede generar motivación y sentido de propósito. La psicóloga señala que “muchos llegan con un fuerte sentido de responsabilidad hacia su familia […] y eso los hace más conscientes de la

importancia de aprovechar la oportunidad educativa" (EP-P1). De este modo, la comunidad transnacional funciona como una fuente de resiliencia que impulsa el compromiso académico y fortalece la identidad.

En síntesis, la triangulación entre teoría, norma y experiencia empírica revela una influencia dual de las comunidades transnacionales: por un lado, son un soporte emocional y cultural que ayuda a los estudiantes a mantener su identidad y a dar sentido a su trayectoria educativa; por otro, su potencial educativo sigue siendo poco reconocido por la escuela. Integrar estas redes en las prácticas pedagógicas permitiría transformar la distancia entre lo familiar y lo escolar en una oportunidad para el aprendizaje intercultural y la construcción de una ciudadanía transnacional crítica.

Categoría Prácticas Pedagógicas en el Área de Ciencias Sociales

El análisis de esta categoría evidencia que las prácticas pedagógicas del área de Ciencias Sociales en el Colegio Latino de Medellín están en proceso de transformación frente a la presencia de estudiantes transnacionales. Si bien el marco normativo, como lo establece el artículo 104 de la Ley 115 de 1994, define al educador como "Orientador del proceso de formación, enseñanza y aprendizaje" (p. 22), la realidad muestra que este rol enfrenta tensiones entre la intención inclusiva y las limitaciones institucionales. Los Lineamientos Curriculares en Ciencias Sociales del MEN (2018) reafirman que esta área debe ser "una forma de construcción de conocimiento histórica y culturalmente constituida, y por tanto en permanente renovación y apertura" (p. 26), pero en la práctica esta apertura depende, en gran medida, de la iniciativa individual de los docentes.

El trabajo de campo muestra que los maestros buscan adaptar sus estrategias para integrar a los estudiantes migrantes, aunque las diferencias en los sistemas educativos y en los contenidos

generan desafíos. Un estudiante manifestó “Bueno, pero igual tenés que investigar, tenés que aprender, tenés que… Prácticamente es obligada a aprender cosas de acá demasiado” (GC-E1), lo que refleja la tensión entre la necesidad de adaptarse al currículo local y la falta de puentes pedagógicos que reconozcan su bagaje previo. Otro participante señaló “En el otro colegio donde yo estudiaba, yo perdía siempre ciencias sociales. Porque yo le iba a preguntar a la profesora y no, que yo no prestaba atención. Yo le decía, pero es que yo no soy colombiana” (GC-E2), lo cual revela que las prácticas docentes tradicionales pueden dificultar la comprensión y generar exclusión involuntaria.

No obstante, se observan experiencias positivas en las que la enseñanza se convierte en un intercambio cultural. El docente de Ciencias Sociales reconoce que “El aprendizaje se da en doble dirección. Tanto el estudiante va a impartirles a ellos un conocimiento, pero uno como docente también va a aprender de los estudiantes” (ED-D1), mostrando una disposición a construir conocimiento de manera dialógica, en coherencia con lo planteado por Arias (2020), quien sostiene que “las condiciones institucionales, socioculturales y territoriales influyen directamente en la pertinencia de los contenidos y en las decisiones pedagógicas que toma el docente” (p. 85).

Sin embargo, la coordinadora advierte que “Es necesario capacitar a los docentes frente a qué estamos haciendo en la práctica, si realmente está siendo coherente con la población que tenemos” (ECA-C1), lo que señala la necesidad de fortalecer la formación docente en educación intercultural. La psicóloga, por su parte, propone establecer “Canales formales y periódicos de comunicación entre psicología y docentes” (EP-P1), con el fin de integrar la dimensión emocional en las estrategias de aula.

En síntesis, las prácticas pedagógicas en Ciencias Sociales reflejan una tensión entre la estructura curricular rígida y los esfuerzos individuales por generar inclusión. La triangulación entre teoría, norma y campo demuestra que la integración de los estudiantes transnacionales requiere avanzar hacia una pedagogía más flexible, interdisciplinaria y consciente del contexto cultural. De esta manera, enseñar Ciencias Sociales dejaría de ser un ejercicio de transmisión de contenidos nacionales para convertirse en un espacio de encuentro donde las experiencias migrantes también sean fuente legítima de conocimiento.

Conclusiones

A partir del análisis de los hallazgos obtenidos en el trabajo de campo y su triangulación con los marcos teóricos y normativos, se presentan a continuación las conclusiones correspondientes a cada uno de los objetivos específicos y al objetivo general del estudio. Estas conclusiones buscan sintetizar las principales comprensiones alcanzadas sobre las dinámicas de inclusión, las prácticas pedagógicas y las experiencias educativas de los estudiantes transnacionales en el contexto escolar.

En primer lugar, el cruce analítico de las tres categorías revela que el proceso de aprendizaje en Ciencias Sociales de los estudiantes transnacionales se encuentra atravesado por una profunda tensión entre los discursos de inclusión y la realidad escolar cotidiana. Las políticas y marcos normativos promueven la equidad, la interculturalidad y la valoración de la diversidad, pero en la práctica persisten estructuras rígidas, currículos poco flexibles y dinámicas institucionales que delegan la responsabilidad de adaptación exclusivamente en el estudiante migrante. Esta brecha evidencia que la inclusión no puede limitarse a la matrícula o la permanencia, sino que debe traducirse en acciones concretas que reconozcan sus trayectorias, saberes y formas de comprender el mundo.

De igual manera, los contenidos curriculares, al mantenerse anclados en una mirada nacionalista, reproducen la invisibilización de las experiencias transnacionales y limitan el desarrollo del pensamiento crítico. Adaptar el currículo y las metodologías no significa solo agregar nuevos temas, sino transformar las prácticas pedagógicas para que dialoguen con las realidades de quienes cruzan fronteras físicas y simbólicas. De igual manera, el proceso de adaptación escolar no puede entenderse como una tarea individual, sino como una

responsabilidad institucional que implica acompañamiento emocional, flexibilidad en los procesos de convalidación y apertura a la diversidad cultural.

En este mismo sentido, los factores que facilitan el aprendizaje surgen precisamente cuando la escuela se humaniza cuando el docente acompaña, la institución escucha y el aula se convierte en un espacio de encuentro y no de ajuste. En contraste, las barreras curriculares, emocionales y estructurales aparecen cuando se desconoce el contexto de vida de los estudiantes y se perpetúan lógicas de homogeneización. Superar esta contradicción requiere que la educación deje de exigir asimilación y avance hacia una verdadera interculturalidad crítica, donde aprender Ciencias Sociales signifique también aprender a reconocerse en la historia compartida de los otros.

Por otra parte, las comunidades transnacionales representan un puente vital entre la vida familiar, la identidad cultural y la experiencia escolar de los estudiantes migrantes. Aunque la normativa respalda su derecho a una educación equitativa y la teoría reconoce el valor de las redes como fuente de apoyo y aprendizaje, la realidad muestra que estas dimensiones siguen siendo poco comprendidas por la escuela. Las relaciones, memorias y vínculos que los estudiantes mantienen con su país de origen influyen directamente en su manera de aprender y de dar sentido a los contenidos, pero el sistema educativo aún no logra integrar esa riqueza en sus prácticas pedagógicas. Reconocer la transnacionalidad no debe entenderse como un gesto de tolerancia, sino como una oportunidad para construir una educación más humana, donde las historias que cruzan fronteras se conviertan en parte del conocimiento que circula en el aula. Solo así, la escuela podrá ser un espacio que no imponga la adaptación, sino que dialogue con la diversidad y aprenda de ella.

De igual forma, las prácticas pedagógicas en Ciencias Sociales del Colegio Latino de Medellín evidencian una tensión entre las disposiciones normativas y teóricas que promueven la inclusión y la realidad concreta del aula. Aunque el marco legal define al docente como orientador del proceso formativo y la teoría destaca la necesidad de enfoques flexibles y contextualizados, el trabajo de campo muestra que las estrategias implementadas aún son dispares y dependen, en gran medida, de la iniciativa individual de los maestros. La presencia de estudiantes transnacionales entendidos por Vásquez y Hernández (2014) como aquellos sujetos que "Estudian en dos sistemas diferentes y tienen procesos de socialización que interiorizan como sus mundos que a menudo entran en conflicto, a través de símbolos que rivalizan, desde los agentes socializadores legítimos: maestros, currículos, materiales y exámenes." (p. 209). Pone de manifiesto la urgencia de fortalecer la coherencia institucional y la formación docente para atender a la diversidad cultural desde prácticas pedagógicas planificadas y no solo reactivas. Integrar la dimensión transnacional al currículo de Ciencias Sociales requiere un trabajo articulado entre los actores educativos, una reflexión constante sobre la pertinencia de los contenidos y una acción pedagógica que reconozca la diversidad como un componente estructural del proceso de enseñanza y no como una circunstancia excepcional.

Finalmente, en una mirada integradora, el análisis del proceso de aprendizaje en Ciencias Sociales de los estudiantes transnacionales del programa CLEI en el Colegio Latino de Medellín evidencia una brecha significativa entre el discurso inclusivo y la práctica educativa cotidiana. Aunque la normativa colombiana promueve una educación equitativa e intercultural y la teoría destaca la importancia de integrar la diversidad cultural en los procesos de enseñanza, el contexto institucional aún reproduce dinámicas tradicionales que limitan la participación plena de los estudiantes migrantes. El currículo, anclado en perspectivas nacionales y homogéneas, y

las prácticas pedagógicas centradas en la transmisión de contenidos, dificultan la incorporación de los saberes transnacionales y la construcción de aprendizajes significativos.

Sin embargo, el estudio también revela que las comunidades transnacionales y las relaciones familiares funcionan como fuentes de apoyo emocional y social que inciden positivamente en la continuidad educativa. Este potencial, sin embargo, se desaprovecha cuando la escuela no logra articularlo pedagógicamente ni reconocerlo como parte del proceso formativo. También, las prácticas docentes muestran esfuerzos individuales de apertura, pero carecen de una orientación institucional coherente que las sostenga y amplíe su alcance.

En conjunto, los hallazgos permiten concluir que avanzar hacia una educación verdaderamente intercultural en Ciencias Sociales exige superar las lógicas de asimilación y homogeneización para construir un modelo pedagógico que valore las trayectorias transnacionales como recurso didáctico y fuente de conocimiento. Esto implica una transformación curricular, metodológica e institucional que asuma la diversidad no como un reto aislado, sino como el eje central de una escuela capaz de formar ciudadanos críticos, conscientes de su historia compartida y del mundo interconectado que habitan.

Referencias Bibliográficas

Aguilar Vargas, C. A. (2024). *Integración al sistema educativo colombiano de los migrantes venezolanos durante el periodo 2018-2023* [Tesis de maestría, Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano]. https://expeditiorepositorio.utadeo.edu.co/items/41444269-cd8d-48ba-bf02-0f17f472fe5a

Ahumada Camacho, G., González-Carriedo, R., González Hernández, D. S., Machuca Flores, S. C., & Sañudo Guerra, M. I. (2022). Superando fronteras: Equidad educativa para los estudiantes transnacionales. *Bilingual Research Journal*, 45(2), 242–261. https://www.researchgate.net/publication/362427036_Superando_fronteras_Equidad_educativa_para_los_estudiantes_transnacionales

Aliaga Sáez, F. A., De la Rosa Solano, L., Baracaldo Amaya, P. V., & Romero Soler, L. X. (2022). Dificultades y desafíos de integración de los estudiantes venezolanos en Colombia desde la voz de sus docentes. *Educación y Desarrollo*, 27(54), 113–134. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8711496

Arboleda, L.M. (2008). El grupo de discusión como aproximación metodológica en investigaciones cualitativas. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, 26(1), 69-77. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-386X2008000100008

Arias, D. (2020). El arte del hacer en la enseñanza de las ciencias sociales y la historia. *Pedagogía y Saberes*, 52, 77-92. doi: https://doi.org/10.17227/pys.num52-10289

Ávila, J. A. (2021). *Las multiterritorialidades en la comuna 13 San Javier. Un análisis desde la política del Urbanismo Social* [Tésis de maestría, Universidad de Antioquia]. https://bibliotecadigital.udea.edu.co/server/api/core/bitstreams/593efe49-229e-4bb1-854d-b2a537fdb3d0/content

Baca Tavira, N., García Fajardo, S., & Sosa Márquez, M. V. (2019). Desafíos multidimensionales en la educación para migrantes en México. *Sinéctica,* 40, 41–60. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052019000300407

Baena Robledo, N., & Cardona Zuleta, E. (2021). ¿Educación intercultural? A propósito del fenómeno migratorio venezolano en Medellín. *Revista Colombiana de Educación Superior,* 18(3), 157–179. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-21472021000100325

Barragán-León, A.N. (2019).Cartografía social: lenguaje creativo para la investigación cualitativa. *Sociedad y Economía,* (36), 139-159. https://doi.org/10.25100/sye.v0i36.7457

Bedoya, H. (2015). Comunidades transnacionales: una mirada desde las migraciones internacionales. *Analecta política,* 5(9), 371-390. https://revistas.upb.edu.co/index.php/analecta/article/view/2446/2221

Bernal, C. (2016). Metodología de la Investigación (Pearson, Ed.). Pearson Educación de Colombia S.A.S. https://bibliotecadigital.utn.edu.ec/download/files/original/fb0b0cfee2ae990609933d17c6890848960051aa.pdf

Buelvas Cervantes, B. (2022). *La inclusión de estudiantes Venezolanos en la institución educativa técnica en gestión empresarial Gabriela Mistral* [Tésis de maestría, Universidad Tecnológica de Pereira]. https://hdl.handle.net/11059/14389

Canales Cerón, A & Zlolniski, C. (2001). Comunidades transnacionales y migración en la era de la globalización. Notas de Población, Naciones Unidas Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).

https://www.researchgate.net/publication/228689041_Comunidades_transnacionales_y_migracion_en_la_era_de_la_globalizacion

Cárdenas Torres, Miriam. (2010). Comunidades migrantes transnacionales y nuevas tecnologías. *Revista Electrónica Gestión de las Personas y Tecnología*, 3(7), 56-65. https://www.redalyc.org/pdf/4778/477847120006.pdf

Colombia. (1991). Constitución Política de Colombia. [Const.]. (7 de julio de 1991).

Coronel B., & Franz H. (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

Declaración Universal de Derechos Humanos. (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. Asamblea General de las Naciones Unidas, Resolución 217 A (III).

De la Hoz, J., & Hard, E. (2022). Pedagogía y didáctica de las ciencias sociales para la educación infantil. *Revista Innova Educación*, 4(4), 48–64. https://doi.org/10.35622/j.rie.2022.04.004.es

De Medellín, S. de E. (2024). *89 estudiantes venezolanos recibieron el Permiso de Permanencia Temporal, gracias a jornadas de regularización en colegios de Medellín*. Medellin.edu.co. https://bit.ly/4kuA9xl

Departamento Nacional de Planeación [DNP]. (2018, 23 de noviembre). *Documento CONPES 3950: Estrategia para la atención de la migración desde Venezuela*. Consejo Nacional de Política Económica y Social. https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Conpes/Econ%C3%B3micos/3950.pdf

Departamento Nacional de Planeación [DNP]. (2022, 11 de julio). *Documento CONPES 4100: Estrategia para la atención de la migración desde Venezuela*. Consejo Nacional de Política Económica y Social. https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Conpes/Económicos/4100.pdf

Duque, P. A., Rodríguez, J. C., & Vallejo, S. L. (2013). *Prácticas pedagógicas y su relación con el desempeño académico* [Universidad de Manizalez]. http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20140805022434/paulaandreaduque.pdf

El Colombiano. (2024, 18 de noviembre). *Venezolanos en Colombia: el 6,6 por ciento de matriculados en colegios son de ese país*. https://www.elcolombiano.com/colombia/educacion/venezolanos-en-colombia-el-66-por-ciento-de-matriculados-en-colegios-son-de-ese-pais-FI25873116

Escobar, R., & Escobar, M. (2023). Los grupos de discusión como técnica para la construcción y percepción organizacional en entidades públicas. *Administración & Desarrollo*, 53(2). https://revistas.esap.edu.co/index.php/admindesarro/article/view/817

Guerrero, A. (2016). La Investigación Cualitativa. *INNOVA Research Journal,* 1(2), 1–9. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5920538

Gueta Solis, L. M., Jiménez Ramírez, M. G., & Castro Burgos, D. C. (2024). La Experiencia Emocional en Estudiantes Transnacionales. Un estudio entre Texas y Jalisco. *Revista Varela*, 24(69), 173-179. https://www.redalyc.org/journal/7322/732278867002/html

Hamui-Sutton, A., & Varela-Ruiz, M. (2013). La técnica de grupos focales. *Investigación en educación médica,* 2(5), 55-60.

https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-50572013000100009

Hernández Maldonado, E.A. (2023). Las Implicaciones del Enfoque Hermenéutico Interpretativo en Investigación Educativa. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar,* 7(4), 10561-10576. https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/8069

Kae Kral, K., & Solano Castillo, S.M. (2013). Nuevos sujetos en la educación básica en México: el caso de estudiantes transnacionales e inclusión educativa en Colima. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa,* 4(7), 1-14. https://www.redalyc.org/pdf/5534/553457063008.pdf

Klein, J., & Aranzazu, M. (2017). Los mexicanos en Montreal: ¿Una comunidad transnacional?. *Economía, sociedad y territorio*, 17(53), 1-33. https://www.scielo.org.mx/pdf/est/v17n53/2448-6183-est-17-53-00002.pdf

Laboratorio de Economía de la Educación (LEE) de la Pontificia Universidad Javeriana. (2024). Informe No. 108. La situación de los estudiantes venezolanos en el sistema educativo colombiano. https://www.javeriana.edu.co/recursosdb/5581483/11594517/INF-108-+Migrantes+venezolanos-F-2024.pdf

Lebus, E. D. (2003). Hacia un paradigma de la complejidad en la enseñanza - aprendizaje de las ciencias sociales una reflexión crítica desde la práctica. *Fundamentos en humanidades*, 7(8), 103–128. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1273089

López Castro, E. O., & Vargas Valle, E. D. (2023). La incorporación de estudiantes venezolanos al sistema educativo colombiano en Cúcuta (2015–2020). *Revista de Estudios Sociales*,

76, 45–68. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-69612023000100117&lng=es&nrm=i.p

Loza, R. et al. (2020). Paradigma sociocrítico en investigación. *PsiqueMag*, 9(2), 30-39. https://revistas.ucv.edu.pe/index.php/psiquemag/article/view/216

Malagón Plata, L. A., Rodríguez Rodríguez, L. H., y Ñáñez Rodríguez, J. J. (2019). El currículo: Fundamentos teóricos y prácticos. Ibagué: Sello Editorial Universidad del Tolima. https://repository.ut.edu.co/entities/publication/6e832bbc-5969-43aa-89c1-247ad3f8b249

Mellado Bustos, A., Nocetti, A., & Contreras Sanzana, G. (2021). Condiciones problematizadoras y facilitadoras del proceso de evaluación con estudiantes migrantes. *Revista Educación*, 45(2), 70-93. https://dx.doi.org/10.15517/revedu.v45i1.43355

Mendoza Lira, J., Muñoz Jorquera, M. J., Ballesta Acevedo, I., & Covarrubias Apablaza, C. (2023). Facilitadores y obstaculizadores de la retención escolar del estudiantado migrante internacional en educación secundaria. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 21(2), 231–247. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9249879

Mera, J. (2022). Aprendizajes interculturales en el proceso formativo de migrantes venezolanos. *Orkopata. Revista De Lingüística, Literatura Y Arte*, 1(2), 41-62. https://doi.org/10.35622/j.ro.2022.02.003

Millán Otero, K. L., Durán Palacio, N. M., Rodríguez Marín, L. A., & Hincapié García, A. (2021). *La escuela y la migración: experiencias de niños venezolanos en Colombia*. Psicoespacios, (26). https://revistas.iue.edu.co/index.php/Psicoespacios/article/view/1410

Ministerio de Educación Nacional. (2018). Lineamientos curriculares: Ciencias Sociales. Serie Lineamientos Curriculares. Bogotá, Colombia. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-339975_recurso_1.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (31 de julio de 2019). *El Convenio Andrés Bello*. Ministerio de Educación Nacional. https://www.mineducacion.gov.co/portal/357392:El-Convenio-Andres-Bello

Ministerio de Educación Nacional. (2021). *RESOLUCIÓN NÚMERO 024302 DE 2021*. Ministerio de Educación. https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=119846&dt=S

Ministerio de Educación Nacional. (2022). *Estrategias del sistema educativo colombiano para la atención de la población estudiantil en contextos de movilidad humana y migración*. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-363488_recurso_19.pdf

Miranda, S.M., & Ortiz, A. (2020). Los paradigmas de la investigación: un acercamiento teórico para reflexionar desde el campo de la investigación educativa. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo,* 11(21), (1-18). https://www.scielo.org.mx/pdf/ride/v11n21/2007-7467-ride-11-21-e064.pdf

Mutis O., O. M., Ríos I., C. J., Montaño G., L. M., & Monroy R., V. (2021). Crisis u oportunidad: impacto de la migración venezolana en la productividad colombiana. *Desarrollo Y Sociedad*, 1(89), 13-56. https://revistas.uniandes.edu.co/index.php/dys/article/view/6780/7076

Observatorio de Migraciones, Migrantes y Movilidad Humana. [OM3]. (2024). Informe de migrantes venezolanas(os) en Colombia. Febrero 2024. https://unidad-administrativa-especial-migracion-colombia.micolombiadigital.gov.co/sites/unidad-administrativa-

especial-migracion-colombia/content/files/001295/64746_informe-migrantes-venezolanasos-en-colombia-febrero-de-2024-1.pdf

Organización Internacional para las Migraciones. [OIM]. (2010). *Migración y transnacionalismo: Oportunidades y desafíos*. https://www.iom.int/sites/g/files/tmzbdl486/files/jahia/webdav/shared/shared/mainsite/microsites/IDM/workshops/migration_and_transnationalism_030910/background_paper_es.pdf

Organización Internacional para las Migraciones. [OIM]. (2017). *El Aprovechamiento de las Contribuciones de las Comunidades Transnacionales y las Diásporas.* https://www.onlinelibrary.iihl.org/wp-content/uploads/2025/02/2017-IOM-Thematic-Paper-El-aprovechamiento-de-las-contribuiciones-de-las-comunidades-transnacionales-y-las-diásporas.pdf

Ortiz Granja, D. (2015). La Educación Intercultural: El Desafío de la Unidad en la Diversidad. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación,* 18, 91-110. https://www.redalyc.org/pdf/4418/441846095006.pdf

Osuna García, J.C., & Rabelo Ramírez, J. (2019). Estudiantes transnacionales y calidad de los sistemas educativos en la región Tijuana-San Diego. *Revista Universidad en Diálogo,* 9(1), 63-85. DOI: https://doi.org/10.15359/udre.9-1.4

Otzen, T., & Manterola, C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. *International Journal of Morphology,* 35(1), 227-232. https://www.scielo.cl/pdf/ijmorphol/v35n1/art37.pdf

Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. (1966). *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*. Asamblea General de las Naciones

Unidas, Resolución 2200 A (XXI). https://www.ohchr.org/sites/default/files/cescr_SP.pdf

Paramo, P. (2013). *La investigación en ciencias sociales : estrategias de investigación* (Universidad Piloto de Colombia, Ed.). Editorial UNIPILOTO.

Pérez Pinzón, L. R. (2006). ¿Cómo aprender ciencias sociales en la sociedad del conocimiento?. *Revista Docencia Universitaria*, 7(1), 141-153. https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistadocencia/article/view/2084

Pinto, L. A., Amaya, P. B., & Sáez, F. A. (2019). La integración de los venezolanos en Colombia en los ámbitos de la salud y la educación. *Espacio abierto*, 28(1), 199–223. https://www.redalyc.org/journal/122/12262976013/html/

Puentes, L. M. (2024). Migración y educación: la interculturalidad crítica como herramienta de transformación. *Revista Redipe*, 13(12), 133–140. https://doi.org/10.36260/mv4xa692

Presidencia de la República de Colombia. (2021). *Decreto 216 de 2021*. Por el cual se adopta el Estatuto Temporal de Protección para Migrantes Venezolanos. https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma_pdf.php?i=159606

Ricoy Lorenzo, C. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. *Educação. Revista do Centro de Educação*, 31(1), 11–22.

Rodríguez-Cruz, M. (2023). Estudiantes transnacionales y educación en emergencia: La desigualdad educativa como un continuum en la movilidad Estados Unidos-Oaxaca, México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 28(98), 937–963. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662023000300937

Rodríguez-Izquierdo, R. M. (2015). Estudio de las Actitudes hacia la Escuela y de las Expectativas Educativas de los Estudiantes de Origen Inmigrante. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas,* 23(1), 1-22.

Rodríguez Patiño, G. A. (2017). *Dificultades en el aprendizaje de las Ciencias Sociales escolares*. Cuestiones Educativas. https://cuestioneseducativas.uexternado.edu.co/dificultades-en-el-aprendizaje-de-las-ciencias-sociales-escolares/

Rodríguez-Izquierdo, R. M., & Antolínez-Domínguez, I. (2023). Barreras y estrategias del alumnado inmigrante en su experiencia escolar. *Revista Mexicana De Sociología,* 85(2), 339–369. https://doi.org/10.22201/iis.01882503p.2023.2.60562

Sánchez García, J. (2021). Migración escolar transnacional y propuestas de atención a la diversidad en la formación docente. *Anales de Antropología*, 55(1), 97-103. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-62212021000100097

Stefoni, C. (2004). Capítulo 9. Inmigrantes transnacionales: la formación de comunidades y la transformación en ciudadanos. *FLACSO, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede Chile.* https://biblioteca.clacso.edu.ar/Chile/flacso-cl/20120914100858/artstef.pdf

Steak, R. (1999). *Investigación con estudios de caso.* Ediciones Morata, S.L. https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/investigacion-con-estudios-de-caso.pdf

Taborda Caro, M. A., & Quiroz Posada, R. E. (2014). Relaciones entre currículo y didáctica de las Ciencias Sociales. *Prospectiva: Revista de Trabajo Social e Intervención Social*, (19),

483-500. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5857474

Uribe, A.B., & Martínez, N.A. (2024). Experiencias de aprendizaje en un contexto migratorio: educación de adultos en idioma español en California. *Frontera Norte,* 36(12), 1-24. https://www.scielo.org.mx/pdf/fn/v36/0187-7372-fn-v36-e2384-es.pdf

Vázquez, J. D. V., & Hernández, M de Lourdes. (2014). Profesores de educación básica y diseño de herramientas para alumnos transnacionales en Tlaxcala. Región y sociedad, 61, 201–233. https://www.scielo.org.mx/pdf/regsoc/v26n61/v26n61a6.pdf

Villavicencio, J. M. (2023). Adaptación e inclusión educativa en estudiantes migrantes venezolanos en América Latina: Revisión sistemática. *Ciencia Latina Internacional*, 7(5), 10900–10918. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i5.17595

Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y educación intercultural. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello. https://www.academia.edu/20274373/Interculturalidad_critica_y_educacion_intercultural

Williamson, G., Williamson, M., & Vergara, V. (2013). La educación de personas jóvenes y adultas y sus diversidades en contextos multiculturales: Estudiantes migrantes transnacionales en Santiago de Chile. *Revista ISZES*, 12, 103-122. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4421650

Yáñez Canal, C., y Yáñez Chavarriaga, A. (2019). La transnacionalidad del estudiante migrante colombiano: hacia la reconfiguración de sus identidades. *Revista Palobra &quot,* 19(2), 130–145. https://doi.org/10.32997/2346-2884-vol.19-num.2-2019-2538

Zúñiga, V., Hamann, E., & Sánchez, J. (2008). Alumnos Transnacionales: Las Escuelas Mexicanas Frente a la Globalización. Faculty Publications: Department of Teaching, Learning and Teacher Education. 97. https://digitalcommons.unl.edu/teachlearnfacpub/97

Apéndices

Apéndice A

Guión cartografía social

Instrumento cartografía social.pdf

Cartografía Social: "Nuestras rutas de aprendizaje"

Con el presente instrumento de investigación, van a construir juntos un mapa que mostrará sus experiencias como estudiantes que han vivido y estudiado en diferentes lugares. Dibujarán los caminos que han recorrido, los espacios que les ayudan o dificultan aprender, las redes de apoyo que tienen aquí y en Venezuela.

No se trata solo de hacer un dibujo, sino de compartir lo que sienten, piensan y recuerdan de sus trayectos escolares. Cada marca en el mapa es importante porque les ayudará a entender mejor sus historias y para que el colegio pueda crear nuevas formas de acompañarlos en el aprendizaje.

Objetivo

Construir de manera colectiva un mapa que muestre las trayectorias educativas, los espacios que facilitan o dificultan el aprendizaje, las redes transnacionales que apoyan y las prácticas de Ciencias Sociales más significativas, para reconocer cómo aprenden y proponer ideas que mejoren la experiencia en el CLEI.

Bloque 1. Reconocer trayectorias transnacionales y procesos de adaptación.

1. ¿En qué lugares (países, ciudades, pueblos, barrios) estudiamos antes de llegar al CLEI?
2. ¿Cómo fue el recorrido desde esos lugares hasta Medellín? Dibujemos la ruta.
3. ¿Qué diferencias sentimos entre las escuelas de Venezuela y las de Colombia? (Ubicar en el mapa con símbolos).
4. ¿Qué recuerdos positivos y negativos nos dejaron esos lugares de estudio? (Colores o íconos de alegría/tristeza).

Bloque 2. Identificar barreras y facilitadores del aprendizaje en Ciencias Sociales.

5. ¿Qué lugares nos hacen más fácil aprender (colegio, biblioteca, casa, parques, iglesias, organizaciones barriales)?
6. ¿Qué trayectos son más difíciles (distancia, transporte, inseguridad)?
7. ¿Qué espacios de Medellín nos han hecho sentir incluidos y cuáles excluidos?
8. ¿En qué sitios hemos sentido discriminación o rechazo?
9. ¿En qué lugares y/o personas hemos encontrado apoyo (docentes, vecinos, compañeros, familia)?
10. ¿En cuáles lugares hemos aprendido?

Bloque 3. Reconocer la influencia de la comunidad transnacional en los aprendizajes.

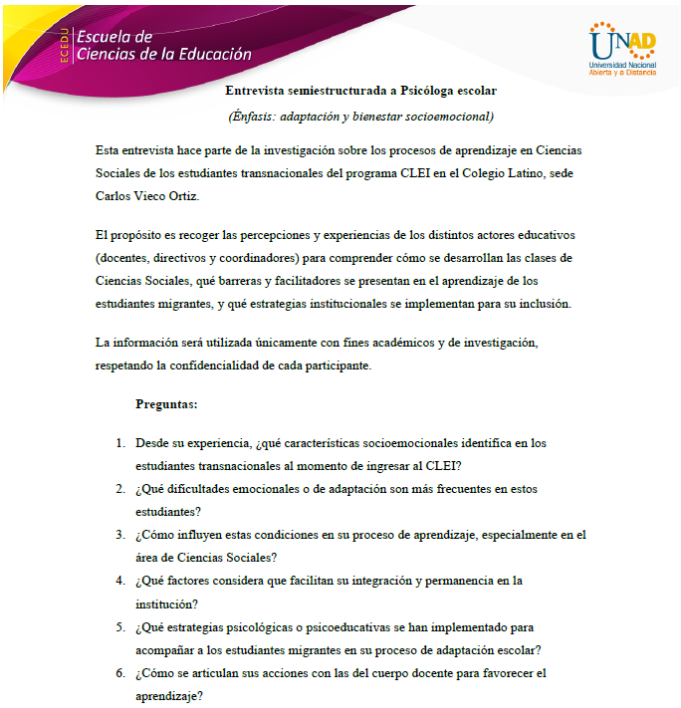
11. ¿Desde qué lugares fuera de Medellín o Colombia seguimos en contacto con familia y amigos?
12. ¿Cómo nos apoyan esas redes para estudiar (consejos, motivación, remesas, ánimo emocional)?
13. ¿Qué espacios en el barrio nos ayudan a sentirnos parte de la comunidad educativa?
14. ¿Existen lugares virtuales (WhatsApp, Facebook, Instagram, correo electrónico) que usamos como "espacios de estudio"? Dibujarlos también.
15. ¿Qué barrios o zonas de Medellín sentimos como más cercanas y cuáles más lejanas a nuestra vida escolar?

Bloque 4. Describir prácticas pedagógicas y su relación con el territorio.

Apéndice B

Guión entrevista semiestructurada docente, coordinadora y psicóloga

Instrumento entrevista semiestructurada.pdf



Escuela de Ciencias de la Educación

Entrevista semiestructurada a Psicóloga escolar

(Énfasis: adaptación y bienestar socioemocional)

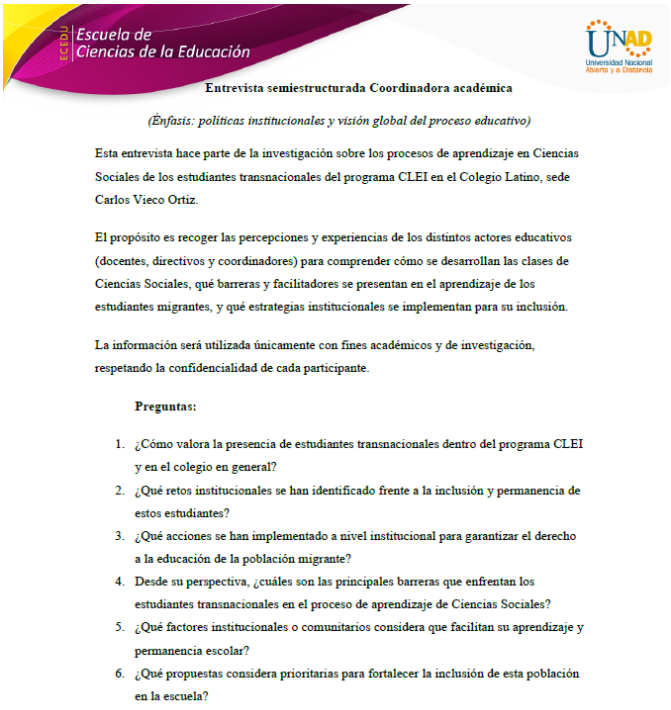
Esta entrevista hace parte de la investigación sobre los procesos de aprendizaje en Ciencias Sociales de los estudiantes transnacionales del programa CLEI en el Colegio Latino, sede Carlos Vieco Ortiz.

El propósito es recoger las percepciones y experiencias de los distintos actores educativos (docentes, directivos y coordinadores) para comprender cómo se desarrollan las clases de Ciencias Sociales, qué barreras y facilitadores se presentan en el aprendizaje de los estudiantes migrantes, y qué estrategias institucionales se implementan para su inclusión.

La información será utilizada únicamente con fines académicos y de investigación, respetando la confidencialidad de cada participante.

Preguntas:

1. Desde su experiencia, ¿qué características socioemocionales identifica en los estudiantes transnacionales al momento de ingresar al CLEI?
2. ¿Qué dificultades emocionales o de adaptación son más frecuentes en estos estudiantes?
3. ¿Cómo influyen estas condiciones en su proceso de aprendizaje, especialmente en el área de Ciencias Sociales?
4. ¿Qué factores considera que facilitan su integración y permanencia en la institución?
5. ¿Qué estrategias psicológicas o psicoeducativas se han implementado para acompañar a los estudiantes migrantes en su proceso de adaptación escolar?
6. ¿Cómo se articulan sus acciones con las del cuerpo docente para favorecer el aprendizaje?



Escuela de Ciencias de la Educación

Entrevista semiestructurada Coordinadora académica

(Énfasis: políticas institucionales y visión global del proceso educativo)

Esta entrevista hace parte de la investigación sobre los procesos de aprendizaje en Ciencias Sociales de los estudiantes transnacionales del programa CLEI en el Colegio Latino, sede Carlos Vieco Ortiz.

El propósito es recoger las percepciones y experiencias de los distintos actores educativos (docentes, directivos y coordinadores) para comprender cómo se desarrollan las clases de Ciencias Sociales, qué barreras y facilitadores se presentan en el aprendizaje de los estudiantes migrantes, y qué estrategias institucionales se implementan para su inclusión.

La información será utilizada únicamente con fines académicos y de investigación, respetando la confidencialidad de cada participante.

Preguntas:

1. ¿Cómo valora la presencia de estudiantes transnacionales dentro del programa CLEI y en el colegio en general?
2. ¿Qué retos institucionales se han identificado frente a la inclusión y permanencia de estos estudiantes?
3. ¿Qué acciones se han implementado a nivel institucional para garantizar el derecho a la educación de la población migrante?
4. Desde su perspectiva, ¿cuáles son las principales barreras que enfrentan los estudiantes transnacionales en el proceso de aprendizaje de Ciencias Sociales?
5. ¿Qué factores institucionales o comunitarios considera que facilitan su aprendizaje y permanencia escolar?
6. ¿Qué propuestas considera prioritarias para fortalecer la inclusión de esta población en la escuela?

Escuela de Ciencias de la Educación

Entrevista semiestructurada a docente de Ciencias Sociales

(Énfasis: prácticas pedagógicas, currículo, inclusión en el aula)

Esta entrevista hace parte de la investigación sobre los procesos de aprendizaje en Ciencias Sociales de los estudiantes transnacionales del programa CLEI en el Colegio Latino, sede Carlos Vieco Ortiz.

El propósito es recoger las percepciones y experiencias de los distintos actores educativos (docentes, directivos y coordinadores) para comprender cómo se desarrollan las clases de Ciencias Sociales, qué barreras y facilitadores se presentan en el aprendizaje de los estudiantes migrantes, y qué estrategias institucionales se implementan para su inclusión.

La información será utilizada únicamente con fines académicos y de investigación, respetando la confidencialidad de cada participante.

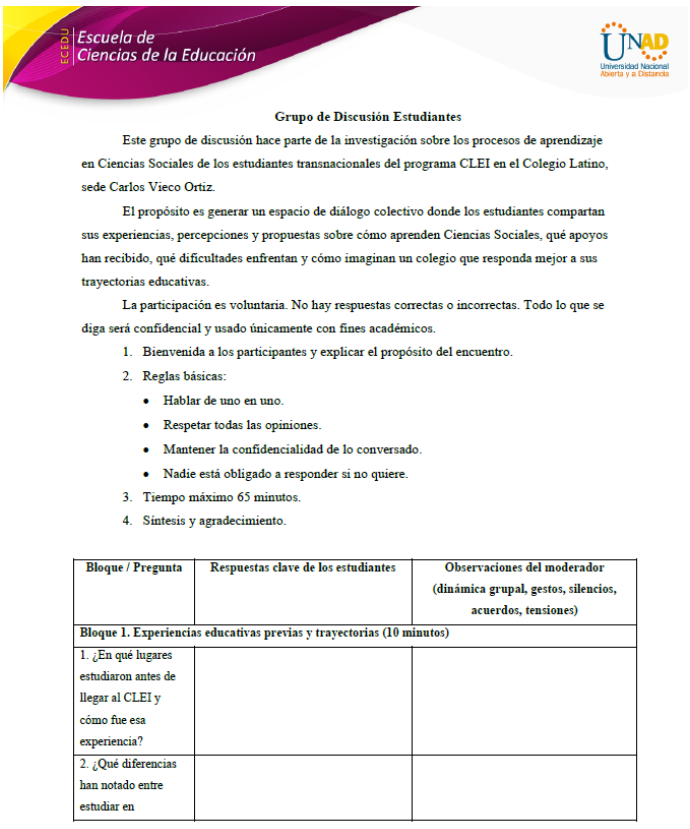
Preguntas:

1. ¿Cómo describe la participación de los estudiantes transnacionales en sus clases de Ciencias Sociales?
2. ¿Qué diferencias observa en los aprendizajes y saberes previos entre los estudiantes colombianos y venezolanos?
3. ¿Qué dificultades ha encontrado en la enseñanza de Ciencias Sociales con esta población?
4. ¿Qué estrategias pedagógicas utiliza para integrar los conocimientos y experiencias de los estudiantes transnacionales en las clases?
5. ¿En qué medida adapta los contenidos curriculares para responder a la diversidad cultural y de trayectorias escolares?
6. ¿Qué prácticas pedagógicas considera más efectivas para motivar y vincular a estos estudiantes en los procesos de aprendizaje?
7. ¿Qué apoyos o recursos considera necesarios para mejorar la inclusión educativa en el área de Ciencias Sociales?
8. Desde su experiencia, ¿cómo influyen las trayectorias transnacionales en la manera en que los estudiantes comprenden la historia, la geografía y la ciudadanía?

Apéndice C

Guión grupo de discusión

Instrumento grupo de discusión.pdf



Escuela de Ciencias de la Educación

Grupo de Discusión Estudiantes

Este grupo de discusión hace parte de la investigación sobre los procesos de aprendizaje en Ciencias Sociales de los estudiantes transnacionales del programa CLEI en el Colegio Latino, sede Carlos Vieco Ortiz.

El propósito es generar un espacio de diálogo colectivo donde los estudiantes compartan sus experiencias, percepciones y propuestas sobre cómo aprenden Ciencias Sociales, qué apoyos han recibido, qué dificultades enfrentan y cómo imaginan un colegio que responda mejor a sus trayectorias educativas.

La participación es voluntaria. No hay respuestas correctas o incorrectas. Todo lo que se diga será confidencial y usado únicamente con fines académicos.

1. Bienvenida a los participantes y explicar el propósito del encuentro.
2. Reglas básicas:
   - Hablar de uno en uno.
   - Respetar todas las opiniones.
   - Mantener la confidencialidad de lo conversado.
   - Nadie está obligado a responder si no quiere.
3. Tiempo máximo 65 minutos.
4. Síntesis y agradecimiento.

Bloque / Pregunta	Respuestas clave de los estudiantes	Observaciones del moderador (dinámica grupal, gestos, silencios, acuerdos, tensiones)
Bloque 1. Experiencias educativas previas y trayectorias (10 minutos)		
1. ¿En qué lugares estudiaron antes de llegar al CLEI y cómo fue esa experiencia?		
2. ¿Qué diferencias han notado entre estudiar en Venezuela y estudiar aquí en Medellín?		
Bloque 2. Barreras y facilitadores (10 minutos)		
3. ¿Qué cosas les han ayudado a aprender Ciencias Sociales en este colegio?		
4. ¿Qué dificultades encuentran para aprender (en el colegio, en la ciudad, en sus familias o comunidades)?		
Bloque 3. Redes y comunidad transnacional (10 minutos)		
5. ¿Qué papel juegan sus familias, amigos o contactos que están en Venezuela u otros países en su proceso de estudio aquí?		
6. ¿Qué espacios de la comuna o del barrio sienten que los apoyan más en su educación?		
Bloque 4. Prácticas pedagógicas y Ciencias Sociales (10 minutos)		
7. ¿Qué actividades o formas de enseñanza en Ciencias Sociales les resultan más útiles o significativas?		
8. ¿Qué temas de Ciencias Sociales sienten que conectan más con su vida y con su experiencia como migrantes?		
Bloque 5. Propuestas y futuro (10 minutos)		
9. Si pudieran mejorar algo en las clases de Ciencias Sociales para que se ajusten mejor a sus necesidades, ¿qué propondrían?		
10. ¿Cómo se imaginan un colegio o una clase ideal donde todos los estudiantes, colombianos y venezolanos, se sientan incluidos?		
Cierre (5 minutos)		
Palabra final de los estudiantes sobre su expectativa educativa		

Apéndice D

Formato de consentimiento informado docente, coordinadora y psicóloga Consentimiento informado docente, coordinadora, psicóloga.pdf

Apéndice E

Formato de consentimiento informado para estudiantes

Consentimiento informado estudiantes.pdf

Apéndice F

Elaboración cartografía social

Apéndice G

Matriz de vaciado diligenciadada

Matriz de triangulación.xlsx

Apéndice H

Transcripción entrevista docente de ciencias sociales

Transcripción docente de sociales.pdf

Apéndice I

Transcripción entrevista coordinadora académica

Transcripción entrevista coordinadora académica.pdf

Apéndice J

Transcripción entrevista psicóloga escolar

Transcripción psicóloga.pdf